COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Las Rutas de la Lectura: Reflexiones teóricas para educadores y educadoras de la educación primaria o básica





María del Carmen Ugalde Víquez

VOLUMEN 49

COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Las Rutas de la Lectura: Reflexiones teóricas para educadores y educadoras de la educación primaria o básica





María del Carmen Ugalde Víquez

VOLUMEN 49

372.4
U26- Ugalde Víquez, María del Carmen
Las Rutas de la Lectura: Reflexiones teóricas para educadores y educadoras de la educación primaria o básica / María del Carmen Ugalde Víquez. – 1ª. ed. – San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.
160 p. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, n. 49)

ISBN 978-9968-633-02-4

1. Educación primaria – Libros de lectura. 2 Lectura – Enseñanza correctiva. 3. Comprensión de lectura. I. Título.

CRÉDITOS

La elaboración y publicación de esta colección fueron realizadas con la contribución económica del Gobierno Real de los Países Bajos, en el marco del **Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica, CECC/SICA.**

María Eugenia Paniagua Padilla
Secretaria General de la CECC/SICA

Juan Manuel Esquivel Alfaro
Director del Proyecto

María del Carmen Ugalde Víquez
Autora del Texto

Marta Eugenia Sánchez González
Enriqueta Zúñiga Chávez
Revisión y Asesoría del Contenido

María del Carmen Ugalde Víquez
Revisión Filológica del Texto

Ester Solís Ugalde
Diagramación e Ilustración del Texto

Armando Solís Ortiz
Asesor en Diagramación del Texto

Arnobio Maya Betancourt
Coordinador y Asesor de la Edición Final

Impresión Litográfica
Editorama, S.A.

Para la realización de esta publicación se ha respetado el contenido original, la estructura lingüística y el estilo utilizado por la autora, de acuerdo con un contrato firmado para su producción por ésta y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

PRESENTACIÓN

Han transcurrido aproximadamente diez años desde cuando la **Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA)** empezó a desarrollar el **Proyecto "Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica"**, continuado después con el **"Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica"**, ambos auspiciados por una generosa contribución de la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos.

Ha pasado una década desde cuando dicha cooperación ha acompañado a la CECC/SICA con logros muy significativos en los cinco componentes del segundo Proyecto como son:

1.- Fortalecimiento del currículo de la formación inicial de docentes de la educación primaria o básica.
2.- Mejoramiento de materiales didácticos a las escuelas formadoras de docentes de la educación primaria o básica.
3.- Fortalecimiento de la capacidad tecnológica de las instituciones formadoras de docentes.

4.- Mejoramiento de la formación académica y profesional de los profesores formadores de docentes de la educación primaria o básica.
5.- Desarrollo de un programa centroamericano de investigación sobre los diversos elementos curriculares de la formación inicial de docentes de la educación primaria o básica

Todos los mencionados programas se han llevado a cabalidad, con logros relevantes que indudablemente están haciendo aportes significativos a la calidad de la educación primaria o básica de los países centroamericanos y de República Dominicana.

Relacionado con el programa tercero del proyecto original: **Producción de Recursos Educativos para el Mejoramiento del Desarrollo del Currículo de Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica** y con la participación de autores y autoras de los Países Centroamericanos la CECC/SICA planificó, desarrolló, publicó y distribuyó una **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica,** conformada por 36 volúmenes en que tuvieron representación los principales temas curriculares y técnico-pedagógicos que se determinaron como significativos y necesarios para apoyar con contenidos y prácticas pertinentes, el proceso de formación inicial de docentes.

Como resultado del análisis de los estudios curriculares que la CECC/SICA ha realizado para la educación primaria o básica de Centroamérica y República Dominicana y la información proporcionada por los demás programas del Proyecto, especialmente el relacionado con el Perfil del o de la docente, así mismo, de la acogida que en los países tuvo la Colección, la Organización consideró importante complementarla con 14 nuevos títulos, como parte del segundo componente del Proyecto actual, que son los que ahora estamos presentando.
Para complementar la Colección se identificaron temas de clara actualización y pertinencia pedagógica como la aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria; el docente como investigador de su realidad; la enseñanza de la lectoescritura; la educación inclusiva; las adecuaciones curriculares; el arte y la estética; la didáctica de la geometría; la literatura infantil; la enseñanza en las escuelas unidocentes o unitarias; el fomento de la lectura desde la edad temprana y la neurociencia y el aprendizaje.

Otro hecho que cabe destacar es que para desarrollar estos nuevos temas complementarios, se siguieron los mismos lineamientos dados para los textos iniciales como son: que ellos fueran elaborados por autores y autoras de reconocida solvencia profesional y experiencial de los países miembros de la institución, que para lograr su mejor calidad cada obra contara con jurados especializados, que el tratamiento de los temas tuviera visión centroamericana y de la República Dominicana, que los temas seleccionados fueran significativos, pertinentes y necesarios para la orientación de la educación primaria o básica de la Región y que, sin que las obras perdieran la unidad en los rasgos característicos de la colección, cada autor o autora tuviera libertad metodológica para hacer de su obra una propuesta didáctica, innovadora y creativa.

Consideramos que los anteriores planteamientos para producir estos materiales educativos han tenido una acertada aplicación por todos los autores y autoras y por las demás personas que han contribuido a los mismos, por tal razón presentamos dichas obras complementarias con mucho beneplácito y con la seguridad de que serán acertadas en la contribución que harán a la calidad de la formación inicial de los y las docentes centroamericanos y de la República Dominicana y, finalmente, a la calidad misma de la educación primaria o básica de la Región, como corresponde al compromiso organizacional y estatutario de la CECC/SICA.

No podemos dejar de ser reiterativos en nuestro agradecimiento a todas las personas que contribuyeron con estas nuevas obras de la **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica** y, especialmente, al Gobierno Real de los Países Bajos por su siempre bien valorada Cooperación con que hizo posible este nuevo aporte educativo.

MARIA EUGENIA PANIAGUA
Secretaria General de la CECC/SICA

Índice

Introducción

Tal vez no sea normal escribir en una introducción, de un libro de texto, una historia personal como lectora, pero pienso que puede servir para que los amables lectores y lectoras conozcan como llegué hasta la concepción de lectura que les presento en este libro.

Mi padre me enseñó a leer antes de ir a la escuela. Lo hizo usando el diario. Esta maravillosa experiencia la compartí, como tantas otras, con mi hermana mayor que ya había entrado a primer grado de primaria. Nos enseñaba una sílaba y luego nos pedía que encerráramos en un círculo todas las que encontrábamos en una página. Este ejercicio reiterativo, que para nosotras era un juego, pronto nos llevó a reconocer muchas sílabas y, acto seguido, pudimos juntarlas y leer palabras. Mi padre no era un pedagogo, pero usó el sentido común, el español es una lengua silábica y ese camino puede ser siempre un recorrido seguro para acceder al aprendizaje de su lectura y escritura.

A partir de ese momento era común que, mi hermana y yo, nos escondiéramos de nuestros hermanos pequeños, en los lugares más apartados y silenciosos de nuestra gran casa para poder leer, tranquilas, los libros de cuentos que papá nos traía. Así nació nuestra gran afición por la lectura y mi respeto absoluto por los cuentos de hadas.

Durante nuestra infancia, mi madre solo tenía tiempo para atender niños y si le quedaba un ratito prefería jugar de "casita" con nosotras, lo que nos hacía muy felices, tanto como leer cuentos. Hubo de pasar muchos años, esperar que todos creciéramos y formáramos nuevos hogares para que mi madre se reencontrara con los libros y se convirtiera en una lectora voraz. Los dos extremos de su vida: la niñez y la vejez, esas dos etapas tan distantes y tan parecidas, estuvieron caracterizados por la lectura. Ya en su tercera edad era común escucharla decir "estoy leyendo un libro tan interesante que deseo terminar pronto lo que estoy haciendo para sentarme a leer, es que eso es viajar para mí."

De mi hogar pasé a la escuela donde mi sabia maestra nos premiaba regalándonos libros. Incluso, cuando algún alumno se enfermaba, ella nos visitaba y nos llevaba un libro. Viene a mi memoria el librito de "Los tres cerditos" que me regaló cuando me fue a ver, porque estaba en cama.

En el colegio continué mi carrera como lectora, hurgando en la biblioteca de las monjas (en el colegio María Auxiliadora). Ahí encontré libros interesantísimos, que la directora siempre me prestó, sin ningún trámite.

Puedo afirmar que siempre fui una buena lectora, durante la escuela y el colegio. Digo esto no por orgullo, sino porque pronto descubrí que esto no bastaba para ser un lector o lectora competente. Cuando ingresé a la universidad me di cuenta de que apenas había alcanzado a ser una lectora superficial. Y ¿cómo se dio cuenta? se preguntarán ustedes. Resulta que tomé un curso de Literatura Costarricense y el profesor asignó, a cada alumno, un libro que debía analizar y presentar los resultados en clase. Los dos primeros libros fueron analizados por dos compañeros adultos (mucho mayores que el resto de la clase). Para cada presentación todos nos teníamos que haber leído el libro. Cuando ellos dos presentaron su trabajo yo pensaba para mis adentros ¿dónde decía eso? ¿de dónde sacan tal comentario? Yo estaba asombradísima porque ellos afirmaban que el libro decía…, que el libro apuntaba…, que el libro defendía… y a todo el profesor, que era una autoridad en el tema, asentía y estaba complacido con el análisis. Fue en este momento en que me di cuenta que, si bien yo acumulaba muchas horas de lectura, mi vuelo iba a ras del suelo. Yo entendía lo que leía, claro que sí, pero era un mínimo. Había una gran parte de la significación de la obra que la perdía siempre, porque me faltaban habilidades para abrir esas puertas por las que sí lograban pasar mis compañeros.

Fue en ese curso en que aprendí a leer. Al principio tuve que ir a la biblioteca a investigar qué estudios existían sobre cada libro. Leyendo las lecturas que otros habían hecho aprendí a leer de verdad. A partir de ahí me di cuenta que el texto es amplio, profundo y multifacético y que el lector no solo tiene que "usar su cabeza" para leer, sino que se requiere saber muchas otras cosas. Que hay que

tener a mano mucho material de construcción para entender un texto, para dar ese salto que diferencia al lector rudimentario del lector competente.

Con el tiempo comencé a preparar futuros docentes y en los cursos siempre hice especial énfasis en la formación de lectores. El camino de la vida me llevó a trabajar en un diario, pero no a escribir noticias, sino a fomentar la lectura, pues la vida de un periódico depende de la cantidad de lectores que posea. Fue así como, por 20 años, recorrí todas las escuelas y colegios de mi país impartiendo talleres sobre este tema. Esta experiencia maravillosa me dio una visión muy amplia de nuestra educación, de nuestras fortalezas y debilidades (dentro de la que siempre se ubicó la lectura, lamentablemente).

Estos viajes, por toda la geografía nacional, me convencieron de la necesidad de enfocar de una manera distinta la formación de lectores y de la necesidad de brindar a los docentes nuevos elementos teóricos y metodológicos, necesarios para enfrentar la tarea de formar lectores en esta época, en la que cada día aparece algo nuevo y en la que cada novedad se globaliza. Ese ha sido el objetivo de este libro. Para escribirlo no solo leí muchas páginas, sino muchas pantallas, también, como tiene que ser ahora y como tendrán que hacer los docentes y los alumnos que quieran mantenerse al día.

Mi trabajo ha sido reunir muchas voces, algunas antiguas como las del Inca Garcilazo de la Vega con algunas muy nuevas como las de Edgar Morin. La riqueza de sus pensamientos, sus profundos análisis y la claridad de sus ideas nos alumbrarán, sin duda, en los días venideros.

Termino este libro en compañía de mi madre y de mi hermana mayor, que viene cada tarde a cuidarla y ha tenido la paciencia de ir leyendo, cada página, conforme la he ido escribiendo, con el mismo placer con que, juntas, leíamos los primeros cuentos. Mi madre, que ya no habla, sabe que he estado cerca de su cama escribiendo un libro de lectura para maestros y por el brillo de sus ojos sé que está feliz. Papá nos mira complacido desde el cielo.

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana por esta oportunidad de dar a conocer las ideas y la experiencia que he acumulado en el campo de la lectura, por la dicha de poder llegar a futuros educadores y por mantener la convicción de que podemos mejorar la educación de nuestros niños y jóvenes.

Agradezco, también a Juan Manuel Esquivel por su apoyo constante y por haber sido como esos directores de cine que, empecinados en filmar una escena, preparan todo el montaje y esperan (sin opción a renunciar) hasta que el día les dé la luz exacta para completar su escena. Así de paciente y firme ha sido con este libro. Gracias, también, a Enriqueta Zúñiga y a Marta Eugenia Sánchez que, con cariño y profesionalismo, lidiaron con mis escritos y me motivaron hasta el final.

Carmen Ugalde
Costa Rica, 2009

CAPÍTULO I

LA LECTURA

LA LECTURA

“Se siente uno tan asediado las 24 horas del día por una información tan apremiante, insidiosa y reiterativa, que casi no hay tiempo para la reflexión”
Juan Marsé (1)

Nos ha correspondido presenciar, en las últimas décadas, cambios hasta hace poco inimaginables, tanto por la magnitud y variedad de los inventos como por la velocidad con que se han sucedido y la facilidad con que se han difundido por el mundo entero, a pesar de todas las diferencias que existen entre los países.

Hace apenas algunos años nos manteníamos conectados, con el mundo exterior, solo a través de la comunicación oral y escrita (ya fuera por cartas, telegramas o libros) después vino la radio, luego llegaron los teléfonos (centrados en la comunicación oral), más tarde fue la televisión y el cine (que privilegiaron mucho la imagen), pero desde que aparecieron las computadoras, todo comenzó a integrarse (imagen y palabra, lectura y escritura, expresión oral y expresión escrita, lenguaje articulado y otros lenguajes, idioma materno y otros idiomas).

El área de la comunicación se ha ensanchado tanto con la entrada de la era digital, que es como esos agujeros negros del espacio que lo absorben todo. La computadora nos permite leer información, escuchar música, ver videos, hablar por teléfono, tener un correo electrónico, enviar fotos, etc. “Se trata de una transformación sin precedentes porque es un nuevo medio con el potencial de incluir a todos los demás”, señala Nicholas G. Carr. (2).

Con todos estos cambios, tan ligados a la tecnología ultramoderna, que han revolucionado la ciencia, la educación, la industria y la cultura en general, pero sobre todo, la vida cotidiana, se habría podido pensar que la

lectura y la escritura iban a pasar a un segundo plano y ha sucedido todo lo contrario, ambos procesos se han re-evaluado, re-posicionado a tal punto que ambos ocupan la mayor parte del tiempo del ser humano, que se ha hecho muy dependiente de la comunicación rápida. No hay más que ver a los jóvenes que no sueltan su teléfono celular ni para dormir (siempre lo colocan debajo de la almohada).

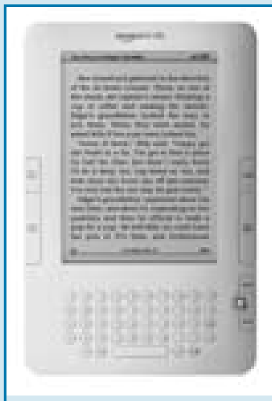
Pero no solo el estilo y los medios de comunicación han cambiado, también la edad para convertirse en usuarios. Niños muy pequeños ya usan celular y se comunican no solo por teléfono, sino también por medio de la computadora o disfrutan de entrar en páginas de Internet, antes pensadas solo para jóvenes y adultos y hasta crean sus propias páginas y expresan sus puntos de vista.

"Si las herramientas definen la naturaleza de la tarea para que las neuronas puedan hacer el trabajo, como señala John McEneaney, del Departamento de Lectura y Artes lingüísticas de la Universidad de Oakland (EE UU) (3), habría que preguntarse ¿qué cambios presentan ya estos niños a nivel de su percepción de la realidad y de su manera de manejar la información y el conocimiento? ¿Tienen o van a tener otra manera de pensar?"

Es por todo esto que la lectura (en razón de la temática que nos ocupa, vamos a dejar de lado la escritura, pero también urge reflexionar sobre ella) tiene que ser vista como una de las habilidades más importantes, dentro de las estrategias para la vida, con que cuenta el ser humano, y la escuela debe trabajar en esa dirección, como señala Edgar Morin (4). Tenemos que ir pensando en un concepto que integre los distintos lenguajes y los distintos soportes, la realidad real (si se puede llamar así), la realidad literaria y la realidad virtual.

Sorprende, más bien, que la enseñanza de la lectura se haya podido mantener idéntica durante tantos años (o más bien siglos). La fórmula que hemos venido usando _como si hubiera sido escrita en piedra_ estableció, desde sus inicios, una manera de acceder al texto y un perfil de lector que,

Kindle



Kindle es un lector de libros electrónicos o dispositivo portátil que permite almacenar y leer libros digitalizados.
Creado por la tienda virtual Amazon, fue lanzado comercialmente a fines del 2007.
Kindle cuenta con una pantalla electrónica de 800 x 600 pulg. y 5 escalas de grises y es completamente inalámbrico.
Los libros se compran en forma electrónica (...), aunque de momento no se pueden descargar libros con la conexión inalámbrica fuera de Estados Unidos.
Su peso es de sólo 300 gramos y la batería puede durar hasta 30 horas. El precio de lanzamiento es de 399 dólares, y cada título de libro se vende en unos 10 dólares.
Este lector ahora también se puede usar para leer el periódico.

Fuente: Wikipedia, 2009

en su esencia, se mantuvieron intactos hasta hoy. La pedagogía de la lectura logró mantenerse inmune a todos los cambios sociales que se habían venido dando a través del tiempo y del espacio, pero le llegó su hora. Este cambio repentino desactualizó la fórmula de la lectura. John McEneaney sostiene que "el instrumento dinámico de la escritura on-line desafía los papeles tradicionales del lector y el autor, además de la autoridad del texto".(5)

Beau Lotto, profesor de neurociencia en el University College de Londres afirma que "si la información se presenta en una forma determinada, el cerebro aprenderá esta estructura. Luego habría que ver si el cerebro aplica esa estructura en el modo de comportarse frente a otras circunstancias, no tiene por qué ser así, necesariamente, afirma, pero es perfectamente posible". (6)

Investigadores del Universtity College de Londres realizaron un estudio sobre hábitos de búsqueda de información en Internet y encontraron que podríamos hallarnos en medio de un gran cambio de la capacidad humana para leer y pensar. Los investigadores advirtieron que "los usuarios "echaban vistazos" a la información, en vez de detenerse en ella. Saltaban de un artículo a otro, y no solían volver atrás. Leían una o dos páginas en cada fuente y "clicaban" a otra. Los usuarios no leen online en el sentido tradicional; de hecho, hay indicios de que surgen nuevas formas de lectura a medida que los usuarios echan vistazos horizontalmente a través de títulos, páginas y resúmenes en busca de satisfacciones inmediatas", se afirma en el documento. "Casi parece que se conectan a la Red para evitar leer al modo tradicional", agrega. (7)

Nicholas G. Carr reafirma esta posición cuando declara que ahora se lee a saltos y superficialmente. Sobre este último aspecto, Maryanne Wolf, investigadora de la lectura y el lenguaje de la Tufts University (EE UU) y autora de "Cómo aprendemos a leer" advierte que al impedir la lectura profunda se impide el pensamiento profundo, ya que uno es indistinguible del otro, señala y agrega que "la información sin guía puede crear un espejismo de conocimiento, pues ello, restringe los largos, difíciles y cruciales procesos de pensamiento que llevan al conocimiento auténtico". (8)

El panorama actual, entonces, es tan distinto, tan incierto y tan complejo, vamos a hacia otra dirección y no sabemos cuál es. Mientras algunos, como el futurista inventor Ray Kurzweil (9), por ejemplo, piensa que es posible que lleguemos a unir nuestro cerebro a plataformas informáticas y ese híbrido nos convertirá en seres extraordinariamente inteligentes: "Podemos confiar en que tendremos las herramientas informáticas y de recopilación de datos precisas para modelar y simular todo el cerebro hacia la década de 2020, lo cual hará posible combinar los principios de funcionamiento de la inteligencia humana con las formas de procesamiento inteligente de la información. También nos beneficiaremos de la fuerza inherente de las máquinas para el almacenamiento, recuperación y distribución rápida de inmensas cantidades de información. Estaremos entonces en condiciones de aplicar esos poderosos sistemas híbridos a plataformas informáticas que excederán con mucho las capacidades de la arquitectura, relativamente rígida, del cerebro humano" proclama. Otros, mientras tanto, se preocupan por descubrir cuál es la ganancia o cuál es el daño que sufre la gente que ha cambiado los libros por la tecnología multimedia. "¿Cuáles son las implicaciones de la información aparentemente ilimitada para la evolución del cerebro lector y para nosotros como especie? La rápida y casi instantánea presentación de una información en constante aumento ¿amenaza la formación más pausada de un conocimiento en profundidad? Son preguntas que se plantea Maryanne Wolf y nos competen, también, a todos los docentes. (10)

Los pedagogos no hemos podido escapar a la reflexión que obliga el panorama actual y hemos tomado conciencia de que requerimos contar con enfoques totalmente nuevos dentro de la labor educativa, en general. En el campo de la lectura, específicamente, requerimos formar, con urgencia, un lector competente, profesional que realmente calce dentro del entreverado paisaje de la comunicación actual. La brecha existente entre el abanico de opciones comunicativas que ofrece la sociedad y las escasas herramientas que posee el lector, que hemos venido formando, es tan grande que lo deja sin posibilidades de sacar provecho al banquete comunicativo que la sociedad pone a su disposición.

LO QUE SE HA DESACTUALIZADO

Esa fórmula milenaria de lectura, que mencionábamos antes, presenta, a causa de toda esta complejidad social, muchas grietas, por eso varios de sus aspectos ya no juegan ningún papel dentro de la formación de un lector y hay que descartarlos. Veamos algunos:

a. Ya no podemos concebir la lectura como un proceso solo ligado a palabras. La información, el conocimiento y la cultura se difunden a través de muchos lenguajes y usando distintos soportes, que tienen su propia naturaleza y forma de acceso.

b. Por tanto, vamos a necesitar una nueva definición de texto que involucre el concepto tradicional basado en las palabras y, además, todo lo que contenga imágenes (fotos, dibujos, gráficos, etc) y otros lenguajes (matemáticos, musicales, pictóricos, etc).

c. La lectura ya no estará circunscrita solo al sentido de la vista y el oído, veremos que nuestra sociedad obliga a usar todos los sentidos (oído, tacto, olfato…) en los nuevos procesos de lectura.

d. Tampoco podemos seguir enseñando la lectura en forma lineal, secuencial (una cosa después de la otra) pues la información nos llega fragmentada o expandida, en páginas o en pantalla, unilateral o en abanico, en uno o varios lenguajes y hasta en varios idiomas entremezclados.

e. Tenemos que superar la visión tercermundista de sentirnos satisfechos con formar un lector rudimentario, apenas alfabetizado, pues este pobre usuario tiene muy pocas herramientas y corre el riesgo de que la sociedad informativa lo devore.

f. No podemos seguir sintiéndonos satisfechos con un lector que solo comprende la parte más superficial del texto, porque eso significa que perderá su verdadera riqueza textual y aumentará su vulnerabilidad ante la avalancha informativa.

g. No podemos seguir usando solo la parte más rasa de nuestro cerebro (la memoria) para comprender el texto, pues aunque nos permite rescatar los datos literales del mismo, con eso no podemos convertir la información en conocimiento personal y perdemos una oportunidad maravillosa de desarrollar nuestras capacidades mentales, para beneficio propio y de nuestras sociedades.

h. No debemos seguir evaluando la lectura mediante comprobaciones, primero porque ese no es objetivo de la lectura, segundo porque esas comprobaciones, tal como están planteadas en nuestros manuales, solo prueban y estimulan un bajo nivel de lectura y tercero porque cada persona hace una lectura distinta de cada texto y la varía cada vez que lo vuelve a leer, lo que hace imposible una evaluación de este tipo.

i. Finalmente no podemos seguir usando los manuales de lectura existentes porque pertenecen a la era prehistórica de la lectura. Son rígidos, simples y pobres. Están desconectados del mundo de hoy.

EL NUEVO LECTOR

Al señalar todo aquello que se ha desactualizado, estamos obligados a ver qué planteamientos nuevos han ocupado su lugar. Para ello tenemos que hurgar en la sociedad moderna que es compleja, múltiple, cambiante, pero que es clara en cuanto a lo que ofrece y a cómo acceder a eso. De esa observación tenemos que sacar una nueva concepción de la lectura y el perfil del nuevo lector.

Vamos a comenzar haciendo una afirmación atrevida: el lector de hoy no es otro que el ciudadano común. Esta afirmación puede parecer extraña, primero porque siempre se ha dicho que la lectura es un asunto de minorías (lo siguen afirmando escritores tan prestigiosos como Monsiváis y Saramago), segundo porque normalmente se ha considerado que el ser ciudadano es la totalidad y que la condición de lector es solo una parte de su ser. Pero ahora no sucede así, el ciudadano es, principalmente un comunicador/lector/escritor, en su esencia nata. Así se comporta el apenas alfabetizado, el medianamente alfabetizado y el muy alfabetizado. Es decir, el lector no va a tener otro perfil que el mismo que ya tiene el ciudadano. A cualquier persona la vemos, muy cómoda, hablando por celular, viendo películas, viendo anuncios, leyendo y enviando mensajes de texto, etc. Si manejáramos ya un concepto de lectura más amplio, que involucre otros estilos y medios de lectura, entonces entenderíamos que no es un asunto de minorías, sino de multitudes.

El ciudadano de hoy está familiarizado, desde su infancia, con toda esta nueva tecnología. El problema radica en la calidad de la formación de ese ciudadano que, al carecer de las herramientas necesarias, solo alcanza a convertirse en un ciudadano masa/un lector masa: un individuo que usa la tecnología superficialmente, adormilado, entontecido. Lo que necesitamos es enfatizar en el desarrollo de aquellas habilidades que le permitan navegar seguro por los mares informativos, atracando en los puertos que le interesen, según sus metas y no porque la marea lo lleve hasta ahí, que es, tal vez, lo que sí le está sucediendo a muchos.

Como hemos descartado, en el apartado anterior, tantos aspectos de la lectura que más bien entorpecen la formación de un buen lector, vamos a mencionar algunos nuevos que habría que incorporar:

a. Si quitamos la rigidez, que el concepto de lectura ha tenido hasta ahora, entonces nuestro nuevo lector comprenderá, por ejemplo, que el negro ya no solo significa luto o formalidad en una noche elegante, sino que, también, puede significar que se es Punk o Emo y es capaz de leer toda una actitud ante la vida de los jóvenes que usan siempre ese color. Será capaz de descifrar tanto los códigos (obligados, restringidos,) de los "maras" escritos en la plana de su piel, como el rojo Chanel en los labios de la moda y todas las implicaciones sociales, culturales y económicas en ambos movimientos. Será un lector que lee palabras, imágenes, sonidos, olores, silencios, etc. propios de la compleja comunicación social actual.

b. Si abandonamos la idea de la secuencialidad de la lectura, entonces podemos buscar y defender la formación de un lector hiperactivo (multitasker, como dicen nuestros jóvenes) que siente fascinación por el hipertexto (que explicaremos más adelante), que no teme distraerse para seguir un vínculo y buscar información colateral o consultar una nueva palabra, una biografía, cualquier cosa que le complemente lo que estaba leyendo de base (a lo mejor termina leyendo otra cosa, no importa tanto). Las autopistas informativas lo pueden llevar a otros lugares sin que eso signifique, necesariamente, un fracaso como lector (el lector profesional se va y sabe volver, aunque el paseo sea largo).

c. Si descartamos al lector rudimentario, porque no hay cabida para él en el mundo de hoy, es porque vamos tras un lector competente, profesional, peligroso, atrevido, que descubre los secretos del texto, aun aquellos que el escritor ignoraba que se le habían colado. Que desconfía de la autoridad de cualquier

texto. "No hay nada más temible que un buen lector", decía Borges, y eso es justo lo que queremos.

d. Si ya no basta con comprender solo la parte más superficial del texto, es porque queremos promover un lector inteligente, astuto, que descubre lo que el texto dice y lo que deja de decir, porque entiende que todo está inacabado y tiene la capacidad, la valentía y el placer de terminarlo.

e. Si no sirve ya entrar en el texto solo con nuestra memoria es porque necesitamos un lector que se mete de cabeza en el texto, con todo el equipo conectado: su memoria, su biblioteca mental, su capacidad para analizar, inferir, criticar, evaluar, contrastar, aplicar, etc. Con toda su subjetividad: sus sueños y frustraciones, sus virtudes y defectos, sus experiencias bonitas y feas, su riqueza o pobreza, su mezquindad o magnanimidad, sus pasiones, amores y odios, su juventud o su vejez, su agilidad o su torpeza, es decir, el paquete completo de lo que es y de lo que va siendo a través de su vida.

Las características de este lector son las mismas que las del ciudadano común que mencionamos al inicio de este apartado (no el ciudadano- masa), que necesitan nuestros países, si queremos alcanzar un mayor desarrollo personal, social, cultural y económico. Solo así estaremos tratando la lectura como una estrategia para la vida. Y solo así estaremos preparando a las nuevas generaciones para vivir en una sociedad global, múltiple, cambiante y compleja.

DOS DEFINICIONES Y UNA CONCLUSIÓN

Las siguientes definiciones de lectura tienen cuatrocientos años de diferencia y, sin embargo, están unidas por las bases primigenias que dieron inicio a esta maravillosa actividad, que es leer. La primera, nos describe un cerebro que no es lector, pero está preparado para serlo, la segunda resume la tarea del cerebro que ya es lector.

Cuenta la historia que el Inca Atahuallpa tenía un ingenio muy agudo. Entre otras agudezas que tuvo, que le apresuró la muerte, fue que viendo leer y escribir a los españoles, entendió que era cosa que nacían con ella: y para certificarse de esto, pidió a un español de los que le entraban a visitar o de los que le guardaban (en prisión), que en la uña del dedo pulgar le escribiese el Nombre de su Dios. El soldado lo hizo así: luego que entró otro le preguntó ¿cómo dice aquí? El español se lo dijo; y lo mismo dijeron otros tres o cuatro. Poco después entró don Francisco Pizarro (jefe de los que conquistaron Perú), y habiendo hablado ambos un rato, le preguntó Atahuallpa ¿qué decían aquellas letras? D. Francisco no acertó a decirlo, porque no sabía leer.

Entonces entendió el Inca que no era cosa natural, sino aprendida. Y desde allí adelante, tuvo en menos al gobernador. Porque aquellos Incas tuvieron en su Filosofía Moral, que los Superiores, así en la Guerra como en la Paz, debían hacer ventaja a los inferiores, a lo menos en todo lo que les era necesario aprender y saber, para el oficio; porque decían que hallándose en mejor fortuna, no era decente al Superior, que su Inferior le hiciese ventaja. Y de tal manera fue el menosprecio, y el desdeñar, que el Gobernador lo sintió y se ofendió de ello.

Inca Garcilazo de la Vega (11)

Se trata de una historia muy antigua que nos arroja mucha luz sobre lo que significa leer, realmente. Nos sirve porque los incas no conocían la lectura tal como la conocían los españoles, es decir, usando un código creado, aceptado y compartido socialmente, ordenado en una página, que debe ser descodificado para ser entendido, pero ellos sí estaban acostumbrados a leer los signos de la naturaleza y del espacio para tomar sus decisiones, que es la base de toda lectura. (12)

Atahuallpa, haciendo uso de su inteligencia, de esas estructuras cerebrales usadas, en principio, solo para descifrar información sensorial, ese mismo antiguo sistema de conexiones neuronales especializado en reconocer objetos, (13) no solo descifra los secretos de la lectura, sino que, con una sola palabra, evalúa a Pizarro y no entiende cómo, sabiendo menos que sus subalternos, es el gobernador.

Una sola palabra le sirve a Atahuallpa para desentrañar los misterios de la lectura. Se da cuenta de que a leer se aprende y descarta su hipótesis original de que, tal vez, era una habilidad innata que poseían los extranjeros. En ese momento se da cuenta, también, de que es una nueva labor del cerebro y que se requiere entrenamiento especial, distinto. A partir de ahí debe haber comenzado a hacer inferencias: si alguien sabe leer es porque ha tenido acceso a un estudio, es porque tiene la capacidad de aprender, es porque domina ciertos conocimientos, es porque es inteligente. Como Pizarro no puede leer, entonces carece de todo eso, con lo cual se desprestigia como persona y, principalmente, como jefe.

Pizarro, por su lado se debe haber sentido muy humillado, pues todas sus ignorancias quedaron al descubierto.

Lo que nos enseña el texto no es a temerle a la lectura (ciertamente la circunstancia apresuró la muerte de Atahuallpa) sino a verla como un medio para conocer verdades, para salir de la ignorancia ("el que tiene el conocimiento tiene el poder", reza nuestra sociedad actual), para eso se requiere una lectura amplia, haciendo asociaciones, inferencias, contrastando. Justo lo que Atahuallpa hace. Justo el sentido, el concepto que estamos defendiendo.

Los países de América Latina que han participado en la Prueba Pisa de ciencias, matemáticas y lectura, que realiza la OCDE cada año, han ocupado siempre los últimos lugares en los resultados.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (14) que se ha involucrado, seriamente, en evaluar los sistemas educativos de sus países miembros y de otros que se lo han solicitado, leer es: "La capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial y participar en la sociedad". (15)

Este organismo, que goza de tanto prestigio a nivel mundial, a primera vista parece que circunscribe la lectura a la lectura de palabras, pero a la hora de referirse a los textos, la OCDE los divide en dos clases: los continuos y los discontinuos. Los primeros corresponden a la prosa: narración, argumentación y exposición y los segundos se refieren a gráficos, mapas, tablas, etc. De manera que también maneja un concepto de lectura más amplio que el tradicional. Lo importante de la definición de este organismo es que enfatiza la actividad mental como eje o columna de la lectura. No le interesa la repetición de los datos explícitos que el texto ofrece, sino la información amplia, que se extiende, un poco agazapada detrás de esos datos y la conversión de los mismos en conocimiento, que enriquecerá al individuo lector y que transformará, por tanto, su participación social.

Finlandia es el país que ha obtenido siempre la mejor nota en lectura.

Podemos concluir que leer es una actividad de tipo mental, ligada, absolutamente, a la capacidad de pensamiento, que consiste tanto en extraer información de un texto (con todas las variantes que hemos adelantado) como en aportar, simultáneamente, información personal al mismo, para lograr comprenderlo, reflexionar sobre él y transformarlo en conocimiento propio y disponible para ser usado.

Este proceso activa una cadena de acciones mentales para procesar la información, que involucra una gran variedad de procesos cognitivos, aunados a la activación, también, de sentimientos de placer, disgusto, rechazo, miedo y hasta desinterés. El trabajo mental y la parte emocional, en el caso de la lectura, van totalmente de la mano.

Para realizar esta tarea, entonces, se requiere de la siguiente materia prima (la llamo materia prima porque cada componente es indispensable en el proceso de la lectura y en la obtención del producto final):

1. El texto, con todos los saberes que contiene y con los que se vincula.
2. El cerebro lector.
3. Los saberes del lector.

Aparte de toda la complejidad social actual, además de encontrarnos permanentemente en el ojo de las transformaciones, sin que se vislumbre el final, leer es, de por sí, una actividad sumamente compleja, que no puede ser manejada, nunca más, con un paradigma simplista.

CAPÍTULO II

EL TEXTO

EL TEXTO

"Las notas musicales son datos. Una partitura es un conjunto de notas, datos, organizados en forma estructurada y coherente, en un contexto, con un fin. Pero es el conocimiento del músico, su sabiduría, la que convierte los datos, la información, en arte".

Irilia A. Cabrera (16)

.Sería más sencillo si pudiéramos seguir considerando, para efectos de la lectura, solo el texto tradicional, el texto lingüístico, definido cómo "cada elemento verbal de un acto comunicativo enunciado en una actividad comunicativa que tiene una orientación temática y cumple una función comunicativa perceptible" (17), pero ahora tenemos textos verbales y no verbales, texto impresos y textos digitales. Una película puede ser considerada un gran texto, una pintura también, lo mismo que una fotografía, un gráfico, una pieza musical, un perfume, una cena y hasta un traje. En los últimos años han tenido mucho auge el cómic, las historietas y las agendas. Hay una gran preferencia por estos materiales que combinan texto, imagen y hasta sonido y que pueden ser tanto impresos como digitales. Todo esto conforma un escenario nuevo y complejo para el lector de hoy.

Ante esta variedad, tal vez sería mejor hablar de familias de textos, según los soportes o lenguajes en que aparezcan. Tal vez esta otra definición de Schmidt (1973) (18), se ajusta mejor a estas circunstancias. Un texto es "el trazo de la intención concertada de un locutor de comunicar un mensaje y de producir un efecto". Pero lo cierto es que sin importar el formato o el soporte, todos los tipos de texto tienen en común que narran algo, que comunican algo y todos, por lo tanto, son susceptibles de ser leídos.

Es verdad que las distintas herramientas usadas y el tipo de planteamiento, a la hora de comunicar una información, obligan a acceder a ella por caminos un poco distintos (no es lo mismo leer La Capilla Sixtina

Kurzweil:

"Podemos confiar en que tendremos las herramientas informáticas y de recopilación de datos precisas para modelar y simular todo el cerebro hacia la década de 2020, lo cual hará posible combinar los principios de funcionamiento de la inteligencia humana con las formas de procesamiento inteligente de la información. También nos beneficiaremos de la fuerza inherente de las máquinas para el almacenamiento, recuperación y distribución rápida de inmensas cantidades de información. Estaremos entonces en condiciones de aplicar esos poderosos sistemas híbridos a plataformas informáticas que excederán con mucho las capacidades de la arquitectura, relativamente rígida, del cerebro humano."

Citado por Maryanne Wolf en "Cómo aprendemos a leer" p.246

que leer la saga de Harry Potter), pero, de manera general, podemos afirmar que las mismas habilidades cognitivas que se usan para leer un texto verbal van a servir, también, para leer el texto visual o uno electrónico. Hay diferencias, claro, pero no vamos a pretender formar expertos en análisis de pinturas o fotografías, queremos que nuestros estudiantes logren ser capaces de captar el significado de cualquier obra, con un buen nivel.

Sí es importante abrir, desde el inicio de la formación de un lector, el abanico de textos, y que los niños se familiaricen con la lectura de libros y con la lectura en Internet, el uso de blogs, podcasts, Wikipedia y Twitter, y cualquier otro medio que surja, como fuente de información y de comunicación.

Sin embargo, si solo se contara con textos impresos, pero con un programa de lectura completo, igual se puede formar un lector competente que, de seguro, podrá aplicar sus habilidades en otros tipos de texto, aunque no se haya familiarizado previamente. Ante un mundo tan cambiante, la idea es formar un lector en constante perfeccionamiento, que busque conocimientos y pericia nueva, cada vez que los necesite.

EL HIPERTEXTO

El texto tradicional_ caracterizado por estar impreso en papel, ser lineal, ordenado secuencialmente, con un comienzo y un fin, centrado en la intencionalidad del autor, como actor preponderante _ se mantuvo casi idéntico desde sus inicios hasta el siglo XX, cuando irrumpieron, en la escena social, nuevos soportes tecnológicos que provocaron una gran mutación en todas las formas de comunicación, que hasta el momento existían.

Lo más importante fue que estas novedades, muy pronto, estuvieron disponibles para las masas. Y aunque mucha de esta tecnología se dedicó a

trabajos de áreas especializadas, la mayoría fue, directamente, al manejo de la información, a la comunicación y los textos comenzaron a ser procesados electrónicamente. Es así como surge el hipertexto, término usado por primera vez en 1965 por Theodor H. Nelson para denominar "un tipo específico de texto electrónico que consiste en una serie de bloques de texto (verbales y no verbales) conectados entre sí por nexos electrónicos que forman diferentes itinerarios o trayectos de lectura para el usuario." (19)

Más libertad para los profesores y mayor uso de las herramientas de la Web marcan las directrices de la que podría ser la mayor reforma educativa de primaria en el Reino Unido, según informa el diario The Guardian.

Este paso del papel a la pantalla produjo muchas alteraciones. Todo comenzó a desarmarse ante nuestros ojos o, más bien, vimos cómo surgían formas muy distintas de estructurar los textos y de acceder a ellos. "La representación electrónica de los textos modifica totalmente su condición: sustituye la materialidad del libro con la inmaterialidad de textos sin lugar propio; opone a las relaciones de contigüidad, establecidas en el objeto impreso, la libre composición de fragmentos manipulables indefinidamente; a la aprehensión inmediata de la totalidad de la obra, hecha visible por el objeto que la contiene, hace que le suceda la navegación en el largo curso de archipiélagos textuales en ríos movientes." Señala el reconocido teórico Roger Chartier. (20)

El hipertexto, que requiere de un medio digital para poder editarlo y visualizarlo, demanda una escritura y una lectura con características muy particulares. George Landaw (profesor de Lengua Inglesa e Historia del Arte en la Universidad norteamericana de Brown) se refiere a las posibilidades de lectura que surgen a partir de él en los siguientes términos: "una escritura no secuencial, un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que lea mejor en una pantalla interactiva." (21) Los bloques de información se denominan nodos o lexias y los enlaces, nexos. Destaca, además, Landaw, tres características del hipertexto: la intertextualidad, la polifonía y el descentramiento.

La primera (intertextualidad) se refiere a la posibilidad que tiene el texto electrónico de enlazarse a otros bloques de información; con esto se

pierde la diferencia entre lo que era interno de lo que era externo en una obra y se potencia su posibilidad de ampliarse indefinidamente.

La segunda (polifonía) apunta a la cualidad que tiene el hipertexto de poder reunir muchas voces. Al ofrecer un sinnúmero de rutas posibles de lecturas, se establece un diálogo entre varios autores y lectores, simultáneamente. Es el lector mismo (no el autor ni el texto) quien privilegia un trayecto y con él la convergencia de otros materiales que enriquecen y transforman el texto, que sirvió de partida.

La tercera (descentramiento) se refiere a la pérdida de la centralidad del texto. En la lectura digital, son los intereses del lector los que reunirán y aglutinarán los diferentes materiales que conformarán su gran viaje. Es él quien trasladará, mutilará e insertará textos y otros materiales. Eso cambiará, por supuesto, de lector a lector.

Estos cambios dieron como resultado una "mutación de las formas textuales"_ como señaló, tan acertadamente, este mismo teórico_ y, por ende, de los roles de autor/ lector impuestos por la escritura/lectura electrónica. Al desaparecer la posición bilateral autor/lector, surgieron posiciones plurales, múltiples, estratégicas, de varios autores y varios lectores, sumidos todos en un trabajo muy colectivo, sin definición de límites para la participación y autoría de cada uno.

Con el hipertexto desapareció, también, la linealidad, la secuencialidad y, en su lugar, surgió una estructura de red y con ella la movilidad, que permite crear cadenas o recorridos de lectura en una textualidad abierta, eternamente inacabada. El hipertexto se va articulando de manera transtextual, sin respetar lo contiguo, más bien se extiende de modo discontinuo, fracturado y múltiple, saltando de un lado a otro y uniendo materiales de naturaleza muy diversa. En este sentido se asemeja a la forma en que opera el pensamiento humano. Esta cualidad conduce a la siguiente característica y es que el hipertexto no

tiene un principio ni un final igual para todos _como sí lo tiene el texto tradicional_. Cada lector arranca en cualquier punto y va armando su propia cadena de textos, a su gusto y la cierra donde quiera. Tendremos tantos inicios y tantos finales como lectores participantes haya.

También desaparecen las fronteras entre las disciplinas, pues al saltar de un vínculo a otro nos podemos encontrar, de pronto, que un autor, de otra ciencia distinta de la que estamos consultando, toca el tema desde su perspectiva y por ahí avanzamos investigando la relación entre estas dos ciencias, lo que sin duda enriquece nuestra lectura. También vamos armando nuestra cadena de lectura no solo con textos, sino también con imágenes (fotos, dibujos, videos, etc) Algunos teóricos, entre ellos Nuria Vouillamoz (22), llama a este encuentro de textos, que incluyen información visual, sonora, animación y otras formas: hipermedia. Se trata de la convergencia de materiales muy distintos, que son ensamblados, sin embargo, conservando la integridad de los componentes individuales.

Y como si todo esto no fuera suficiente, estos cambios trajeron consigo la pérdida de la preponderancia que tenía el autor en el texto tradicional y surgió la primacía del lector que, a veces, se comporta como tal y a veces como autor. Su protagonismo es tan fuerte que puede controlar, parcialmente, la dirección, sin eje primario de organización, rehaciendo la obra, cambiándole la forma, el contenido y hasta la intención, agregándole otros textos, elaborados por otros autores y manipulados por otros lectores, también. Cualquier obra, tras el contacto con este lector, que la re-produce y la re-edita, adquiere formas y significados diferentes, pues este lector somete el texto a múltiples operaciones: lo mutila, lo desmembra, lo inserta en otro, lo traslada, lo re-arma. Ante esta actuación tan contundente por parte del lector, algunos como Barthes, han llegado a hablar de la "muerte del autor" (23)

El texto mismo, por otro lado, ha perdido la autoridad que poseía. Ese respeto y esa seguridad que inspiraba todo lo escrito, lo publicado, ha disminuido, poco a poco, para dar paso a la duda, a la desconfianza, a la inseguridad. Antes se pensaba que todo texto gozaba de algo así "como fe pública", es decir, que todo lo impreso era, de alguna manera, creíble, confiable, veraz y detrás de él había todo un proceso de investigación que sostenía lo publicado. Ahora, en cambio, cualquier persona construye una página en Internet, sin necesidad de someter, a ningún proceso de edición o aprobación, su texto electrónico. El lector debe ser muy avezado para poder valorar la calidad, la veracidad y la profundidad de lo que está leyendo. Asimismo se tiene que acostumbrar a verificar citas, opiniones, concepciones de autores, abriendo otras páginas y contrastando con otras fuentes más confiables. Todas estas precauciones demanda el hipertexto. Hay quienes usan la metáfora de la telaraña para referirse a las redes digitales y clasifican los lectores en "arañas" y "moscas". Arañas si son experimentados y convierten ese campo en terreno de caza y crecimiento, son más perceptivos y logran una interlocución textual más profunda y sugerente. Moscas, si se trata de lectores rudimentarios, faltos de pericia, que resultan atrapados "como en un gran campo de exterminio" -Así de extrema puede resultar la lectura electrónica. (24)

Con un texto tan dinámico, tan inestable, tan inconcluso, que permite ese libertinaje en la estructuración, en la elección de los recorridos de lectura, así como en las posibilidades de modificación y de intervención, hay que pensar en la necesidad de contar con nuevos instrumentos teóricos y metodológicos, que ayuden a encarar la formación de ese lector tan particular, que siendo lector es, casi siempre, creador, mucho más que con el texto tradicional.

Esta flexibilidad del hipertexto, que amplía casi al infinito las posibilidades de interactuar que tiene el lector, coincide con el espíritu de nuestra época, calza perfectamente en el marco cultural de la cibercultura, donde prima el corto plazo, la rapidez, lo variable, lo nuevo, lo subjetivo.

El desafío para el lector se concentra en poder distinguir las verdades y los hechos de las trampas digitales, las mentiras disfrazas, la manipulación escondida, los juegos peligrosos, las voces engañosas. Solo replanteando la formación de nuestros lectores podremos darles las herramientas necesarias para poder aprovechar este mundo viajero digital, sin que terminen perdidos, desorientados, sumisos.

LAS FIBRAS INTIMAS DEL TEXTO

"Suele decirse que el lector o el espectador completa con su fantasía la imagen que presenta el artista".

Vygotski (25)

Toda la variedad de textos que hemos mencionado _ con los distintos soportes y medios de difusión_ vienen a comprobar, una vez más, que el texto está en consonancia con su época, tiene sus raíces en un contexto que es cultural, social e histórico. "Por más que nos pese, pertenecemos a nuestro siglo", proclama Augusto Comte. (26)
Por eso podemos afirmar que hoy se escribe para el hombre del tercer milenio que, se supone, está más informado y maneja más conocimientos y herramientas que el del siglo XV, del siglo XIX o de cualquier otra época pasada.

Si tuviéramos la posibilidad de hablar con el inteligente Cristóbal Colón, por ejemplo, y decirle que los astronautas de la Estación Espacial Internacional han logrado agregar, con éxito, unos paneles solares, no comprendería casi nada, pues no posee los marcos de referencia (27) para entender la conversación. De alguna manera el conocimiento se va acumulando y la sociedad lo comparte con sus miembros y sobre esa base se monta la comunicación social. Este conocimiento cultural, que conforma el andamiaje del texto, tiene que ser, obligatoriamente, identificado por

Estudiante irlandés engaña a medios con cita falsa en Wikipedia

Cuando el estudiante universitario local Shane Fitzgerald agregó una cita poética pero falsa a la enciclopedia en línea Wikipedia, buscaba ver cómo los medios actuales, cada vez más globalizados y dependientes de internet, logran mantener su información precisa y confiable en la era de las noticias instantáneas. Los resultados de su prueba: Wikipedia aprobó, el periodismo no.

El estudiante de sociología inventó una cita hecha a medida para los obituarios de la prensa y la agregó a la página de Wikipedia del compositor francés Maurice Jarre horas después de su muerte, el 28 de marzo.

La frase no tardó en propagarse por decenas de blogs estadounidenses y sitios web de periódicos en Gran Bretaña, Australia y la India. Todos usaron el material inventado a pesar de que los administradores de la enciclopedia gratuita en línea detectaron que no tenía fuentes y lo quitaron dos veces, dijo Fitzgerald.Un mes entero pasó sin que nadie se diera cuenta del fraude editorial, así que Fitzgerald, de 22 años, les reveló a varias publicaciones que se habían tragado su invento por completo.

Periódico La Nación, Costa Rica

el lector. Es una condición sin la cual no se daría la lectura (sobre la que volveremos a hablar en el capítulo 3).

El reconocido pensador, Edgar Morin, afirma que “la cultura contiene en sí un saber colectivo, acumulado como memoria social”, y añade “La cultura es lo propio de la sociedad humana, está organizada/es organizadora, mediante el vehículo cognitivo que es el lenguaje. A partir del capital cognitivo colectivo de los conocimientos adquiridos, de los saber/hacer aprendidos, de las experiencias vividas, de la memoria histórica, de las creencias míticas de una sociedad. De este modo, se manifiestan “representaciones colectivas”, “consciencia colectiva”, “imaginario colectivo”. Y, al disponer de su capital cognitivo, la cultura instituye las reglas/normas que organizan la sociedad y gobiernan los comportamientos individuales. Las reglas/normas culturales generan procesos sociales y regeneran globalmente la complejidad social adquirida por esta misma cultura.” (28)

Este conocimiento, que es propio de cada cultura, varía a través del tiempo, de manera que las interpretaciones se dan dentro de ciertos contextos, por individuos que pertenecen a una misma época y cultura. “El marco confiere el contexto y nos dice cómo leer lo que está sucediendo”, expone Daniel Goleman .(29)

Los marcos referenciales aparecen y desaparecen conforme la sociedad evoluciona. Es por eso que no nos entendería Cristóbal Colón, pues no comparte el conocimiento que nuestra sociedad maneja ahora.

Aunado a este conocimiento del colectivo social, se encuentra, también, el paquete de conocimientos que posee cada individuo y que ha conseguido gracias a su esfuerzo personal. Este, como es individual, varía de persona a persona. Pero ambos conocimientos están muy amalgamados y se afecta uno al otro, constantemente. De manera que el conocimiento de cada individuo se alimenta de la memoria cultural, pero esta, a su vez, condiciona su formación, su visión de mundo,

su escala de valores. Es decir, modela y gobierna los conocimientos individuales. El individuo se apropia de todo ese conocimiento acumulado, pero a la vez ese conocimiento lo modela, lo controla. (30) Es como una enorme "torre de Babel que nos domina en lugar de dominarla nosotros a ella", agrega Morin. (31)

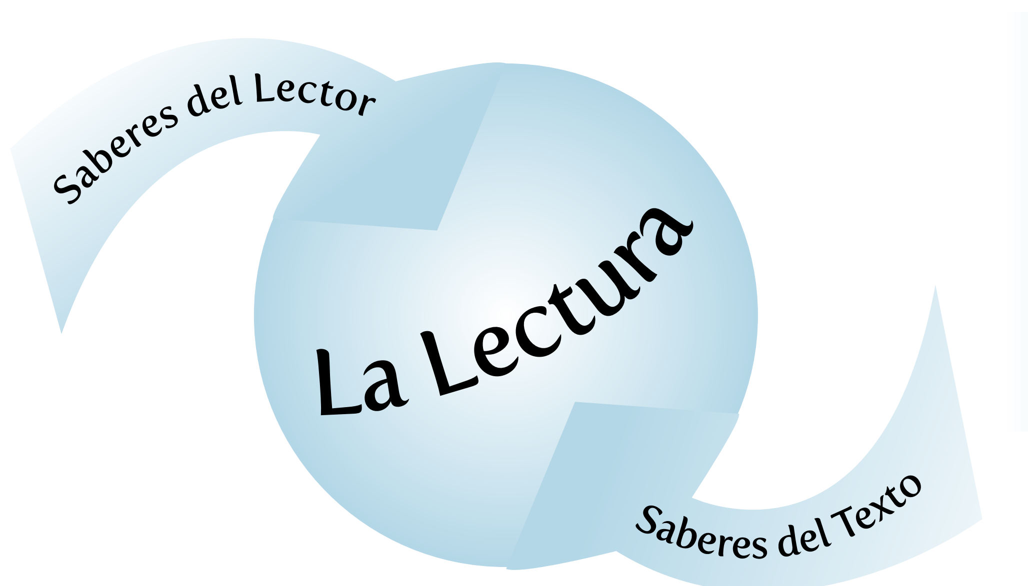
De esa arquitectura, mezcla de lo social y lo individual, surgen los textos. Son productos muy evolucionados, muy complicados, que demandan un lector activo, con muchísimos conocimientos y habilidades cognitivas muy desarrolladas. El escritor envía, con su obra, tanto un mensaje personal como un mensaje cultural y el lector tiene que entrar en esa danza, con las herramientas personales y sociales que posee y de alguna manera "entenderse" con el texto. Sin este aporte individual, el texto permanecería cerrado, totalmente.

Pero además de toda esta complejidad de conocimientos al interior del texto (que a pesar de todo podríamos definirla como "normal") tenemos que agregar otra complejidad aún mayor y es la que apuntaba Juan Marsé: la sociedad nos envía ingentes cantidades de información constantemente, sin tiempo para procesarla. ¿Cómo evitar, entonces, que el lector opte por el camino fácil y se convierta en un lector/masa que mira superficialmente esos textos y se convence de que eso es suficiente? "El problema es que al impedir la lectura profunda se impide el pensamiento profundo, ya que uno es indistinguible del otro, según escribe Maryanne Wolf, investigadora de la lectura y el lenguaje de la Tufts University (EE UU) y autora de Cómo aprendemos a leer. Su preocupación es que "la información sin guía pueda crear un espejismo de conocimiento y, por ello, restrinja los largos, difíciles y cruciales procesos de pensamiento que llevan al conocimiento auténtico", señala Wolf desde Boston . (32) Estas personas creen saber, pero no es así, sus lecturas son superfluas y, por ende, sus procesos de pensamiento también, pues ambos van unidos. Una lectura superficial, añade Wolf, "restringe los largos, difíciles y cruciales procesos de pensamiento que llevan al conocimiento

auténtico". Sin un conocimiento auténtico, que es el que sirve para conformar los marcos de referencia necesarios_ el "utillage mental" del que hablaba Morin_, estos lectores no encontrarían sentido a lo que están leyendo, pues no pueden interactuar con el texto ni construir significado. Esto le puede ocurrir tanto a un lector que apenas se inicia, como a un adulto alfabetizado, al que se le detuvo, hace tiempo su desarrollo como lector.

Esto funciona como una espiral, si poseemos suficientes marcos de referencia, que se activen a la hora de leer, entonces podremos entender los textos y formar, así, nuevos marcos de referencia que usaremos más adelante. Eso nos coloca a la altura de nuestro tiempo. Pero si no poseemos marcos, la lectura es imposible, aunque tengamos intacta nuestra capacidad mental y tengamos a mano todos los instrumentos tecnológicos del momento.

Esta danza entre el texto y sus saberes y el lector y sus saberes resume la esencia de la lectura.



CAPÍTULO III
El APORTE DEL LECTOR

EL Aporte del Lector

"Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar"

Umberto Eco (33)

Vale la pena analizar, en este momento, con más detalle, la naturaleza de esos saberes con los que el lector completa el texto."Toda mi vida modifica el libro que estoy leyendo", decía el escritor Jorge Luis Borges. Así de contundente es la influencia que ejerce el lector sobre el texto. Por eso es importante conocer, un poco más a profundidad, la naturaleza de esa intervención.

Sobre el conocimiento que corresponde a la memoria social no se sabe cómo lo heredamos. Nacemos, ciertamente, con un cúmulo de conocimientos, pero se desconoce, hasta ahora, cómo hace la naturaleza para pasar esos saberes al nuevo ser. Se supone que pasa los mejores genes a las generaciones futuras, cómo lo hace no lo sabemos todavía, lo cierto es que no nacemos con la mente en blanco, venimos bastante preparados para el mundo que nos espera. Por ejemplo, un niño urbano no se asusta al ver un avión, un niño de la selva del Amazonas es posible que se asuste hasta el llanto. Este mismo niño sabría qué hacer ante una serpiente o una pantera, el niño urbano no. Las mujeres manejamos una serie de conocimientos ancestrales que tienen que ver con la procreación y crianza de los hijos, los hombres con la defensa, la protección y otras habilidades muy relacionadas con la fuerza. (34)

Este mismo conocimiento, heredado genéticamente y por medio, también, del lenguaje que adquirimos, nos da una visión de mundo, un código de comportamiento, unas maneras de entender la realidad, unas normas para reconocer el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, lo permitido y lo prohibido. Es como si naciéramos con un sello, una marca cultural, el "imprinting" (35) al que se refiere Edgar Morin cuando afirma

que "manifiesta sus efectos en nuestra propia percepción visual. Desde la infancia estamos culturalmente hipnotizados".

Ese es el tipo de conocimiento social que todos compartimos, dentro de una cultura y en una época, y este es uno de los conocimientos que más vamos a usar para completar el texto y construir la significación, cuando estamos leyendo.

Los otros conocimientos, los puramente personales, los adquirimos a través de nuestros sentidos, ya sea por experiencias_ voluntarias o involuntarias_ o por el aprendizaje, el estudio. Esta información, que entra por medio de nuestras terminales sensoriales, es procesada, recodificada en conceptos, en marcos y termina guardada, como conocimiento re-utilizable, en alguna de nuestras memorias (de las que hablaremos más adelante).

Este segundo conocimiento no se disocia del primero, uno afecta al otro, están muy amalgamados. De manera que, a la hora de interactuar con un texto, es difícil separar todo lo que tiene que ver con el "imprinting" social, del sello puramente personal, individual, del lector. "La palabra no solo designa la imagen, sino que inserta el objeto en el riquísimo sistema de nexos y relaciones al que pertenece" , afirma Luria. (36)

"La comprensión, el almacenamiento y la recuperación nunca son "puros", sino que también interactúan con todos los procesos de pensamiento que combinan la información del texto con información ya almacenada en la memoria", señala Teun Van Dijk. (37) Incluso los procesos de recuerdo, de recuperación de ese conocimiento guardado es muy constructivo. De la información guardada derivamos, constantemente, nueva información. Hay mucha actividad en nuestro cerebro. "La menor palabra, la menor percepción, la menor representación ponen en juego, en acción y en conexión miríadas de neuronas y múltiples estratos o sectores del cerebro". (38)

Nunca leemos un texto en vacío, cada vez disponemos de un estado cognoscitivo específico.

Teun V. Dijk

"El conocimiento es una aventura en espiral", señala Morin en su libro Epistemología de la complejidad (1999). No se puede señalar un punto de inicio porque hay que tomar en cuenta todo el conocimiento acumulado socialmente, ese conocimiento histórico y, de ahí en adelante, la espiral permanece abierta y avanzando en círculos concéntricos, permanentemente, tanto por los mismos cambios que revolucionan la sociedad como por los cambios que sufre el individuo constantemente. Esta concepción nos permite entender porqué cada vez que entramos en un texto realizamos una lectura distinta. Nuestro "estado cognoscitivo", como define Van Dijk a la suma de conocimientos, deseos, necesidades y preferencias, así como nuestros valores y normas que determinan la clase de información que seleccionamos, acentuamos, ignoramos, transformamos, etc., definirá la manera de abordar un texto. En otro momento, para otro texto, el lector tendrá otro estado cognoscitivo y así siempre. Nunca leemos un texto en vacío, cada vez disponemos de un estado cognoscitivo específico.(39)

Para aclarar todavía más esta posición veamos lo que explica Teun V. Dijk al respecto:

"La información del discurso tal como está representado en la memoria no será aislada, sino relacionada con otra información ya presente en la memoria. La otra información será primero la información sobre el contexto de la comunicación: la situación, el hablante, etc. Segundo, será información de otros discursos o episodios que tratan el mismo tema y ya han sido procesados por el lector/oyente, tercero, será toda la información marginal procesada por el lector/oyente durante la comprensión del discurso (asociaciones, evaluaciones…), cuarto, estará relacionada con los distintos factores del estado cognoscitivo del lector/oyente durante la comprensión (sus creencias, intereses, las tareas y fines específicos, sus valores y actitudes, etc) y finalmente esa otra información consistirá en el conocimiento general que el oyente tiene de los hechos representados como, por ejemplo, el contenido de sus marcos de conocimiento, así como

otros conocimientos sobre el mundo. En otras palabras, se estructura la representación del discurso no solo internamente, sino externamente en relación a mucha otra información”. (40)

Todo este conocimiento, que hemos mencionado, es, al fin y al cabo, producto de una serie de procesos mentales que actúan sobre la información hasta convertirla en conocimiento, que vuelve a depender, de nuevo, de los procesos mentales para ser usada en el texto cuando se lleva a cabo una nueva lectura. Cabe preguntarse, en este momento ¿en dónde guardamos esos conocimientos? y ¿cuáles mecanismos cognitivos se activan a la hora de recuperarlos?

¿EN DÓNDE SE GUARDAN LOS CONOCIMIENTOS? LA MEMORIA

En varias ocasiones hemos aludido a los marcos de referencia que, constantemente, usamos para funcionar en la vida. Ya sabemos que están guardados en alguna parte de nuestro cerebro y los podemos recuperar, fácilmente, cada vez que los necesitamos. Esto quiere decir que contamos con un sitio (o varios) en donde se puede almacenar todo el conocimiento acumulado. Es una especie de “biblioteca mental” y me gusta usar esta metáfora porque una biblioteca no es una bodega de libros, guardados al azar, sino que cada libro está debidamente catalogado, indexado y adecuadamente ubicado, esto es, según temas, según autores, según épocas. Además el bibliotecólogo (a) hace una limpieza, cada cierto tiempo, eliminando material muy obsoleto o en desuso. Eso mismo ocurre, en nuestro cerebro, con los conocimientos que guarda y tiene dispuestos para nuestro uso.

Contamos con varias memorias y algunas muy poderosas. Mucho de esto se ha investigado y mucho queda por descubrir.(41) La diferencia con la biblioteca es la capacidad infinita _ señalan algunos_ de almacenamiento que poseemos y la velocidad con que procesamos la información, la guardamos y la recuperamos. También varían los niveles de procesamiento. Hay información que se maneja superficialmente y otra que recibe un procesamiento muy profundo. Hay conocimientos que se mantienen muy a mano y pueden ser recuperados en micras de segundo, otros, en cambio, requieren de más tiempo.

Si la información que ingresa es manejada a profundidad, es posible que se ubique en zonas más duraderas e, inclusive, puede ubicarse en zonas en donde la información se conservará por siempre, como veremos más adelante. Si se maneja, en cambio, mediante procesos cognitivos más superficiales, es posible que se mantenga en un almacén temporal y luego se borre.

Pero comencemos por el principio, el conocimiento aprendido inicia como información, que ingresa a través de nuestros sentidos. Normalmente, la información que entra y se selecciona para ser procesada (se vaya a guardar o no) primero es consultada y comparada, inmediatamente, con otra que ya está guardada. En este momento se descarta la que no se va a procesar y se continúa solo con la que se seleccionó (de acuerdo con criterios de atención selectiva, de necesidades, de ciertas motivaciones). En este sentido Broadbent "mostró que el ser humano, a través de sus sentidos, recibe más datos de los que puede manejar. Esta información pasa a una memoria de registro de corto plazo _afín con el registro sensorial_ y luego es transferido a un filtro selectivo donde la mayoría de tal información es descartada. Este filtro, de alguna manera, bloquea todo, menos aquellos mensajes que merecen la total atención del individuo. Este pasaje parecería ser instantáneo. Pero los pocos milésimos

de segundo que demanda son un tiempo suficiente como para que la mente clasifique toda esa masa de datos acumulados en el almacén sensorial y filtre todo lo que es superfluo, antes de que la información pase al nivel consciente”.(42)

A partir de este momento, se inician los procesos de subjetivización de esa información. Es decir, comienza a recibir el sello personal del individuo (que incluye también todas las influencias sociales que posee); será asimilada según sus creencias, supuestos, teorías, valores, miedos, prohibiciones, etc. De manera que una información, que ingresó a la estación sensorial de varios individuos al mismo tiempo, terminará convertida en conocimiento, un tanto distinto, en cada uno de ellos.

Para convertirse en conocimiento, en sabiduría, la información tiene que pasar por múltiples procesos, pues como explica Morin “todo evento cognitivo necesita la conjunción de procesos energéticos, eléctricos, químicos, fisiológicos, cerebrales, existenciales, psicológicos, culturales, lingüísticos, lógicos, ideales, individuales colectivos, personales, transpersonales e impersonales que se engranan unos en otros. El conocimiento es, sin duda, un fenómeno multidimensional en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social”. (43)

Una vez que se ha convertido en conocimiento, este queda listo para ser guardado, pero antes es asociado y encadenado a conocimientos previos, incluido en marcos de referencia y esquemas conceptuales.

Realmente, ante nuestro cerebro, quedamos maravillados: un órgano tan material es el encargado de almacenar algo tan inmaterial como son los pensamientos, los conocimientos, las ideas. “Somos monstruos cerebrales (Claude Gregory). El hombre dispone de 30 mil millones (a 100.000 millones al menos, de neuronas, por tanto cuatro veces más neuronas corticales que los monos más evolucionados. (Hay

diez mil sinapsis por neurona, puede que más). La organización de este cerebro se ha complejizado más. Sus dispositivos cognitivos tienen nuevas competencias. Sus posibilidades de aprendizaje y memorización son enormes. El desarrollo extraordinario de las estrategias de conocimiento y de acción se efectúa en adelante en un nivel radicalmente nuevo, en el que han aparecido el lenguaje, el pensamiento, la consciencia". (44)

James Watson, el biólogo molecular y codescubridor de la estructura física del ADN, afirma que el cerebro es lo más complejo que se ha descubierto en el universo. Y el neurocientífico Gerald Edelman (45) decía, también, que: "una sección de cerebro del tamaño de la cabeza de un fósforo contiene alrededor de mil millones de conexiones, que se pueden combinar de una cantidad de maneras que solo se puede calificar de hiperastronómica: del orden de diez seguido de millones de ceros". (46)

Dentro de toda esta magnitud de operación de nuestro cerebro se encuentra la memoria. La memoria es la capacidad que tenemos de guardar conocimientos, reproducirlos si los necesitamos y reconocer las cosas familiares cuando las vemos, las oímos, las olemos, las saboreamos o las sentimos de nuevo. Es conveniente distinguir entre los procesos de la memoria y las estructuras de memoria. "Los procesos de memoria se refieren a las actividades mentales que realizamos para hacer ingresar la información a la memoria, y a las actividades que utilizan esa información. Las cuestiones relativas a las estructuras tienen que ver con la naturaleza del almacenamiento de memoria en sí mismo". (47) Dentro de los procesos de memoria se encuentran: la adquisición, la retención y la recuperación. Dentro de las estructuras están la memoria inmediata (MI), la memoria de corto plazo (MCP) y la memoria de largo plazo MLP).

Hoy se sabe que la memoria está distribuida en distintos lugares del cerebro.

El cerebro es hipercomplejo igualmente en el sentido en que es "triúnico", según la expresión de MacLean. Porta en sí, no como la Trinidad tres personas en una, sino tres cerebros en uno, el cerebro reptiliano (celo, agresión), el cerebro mamífero (afectividad), el neocórtex humano (inteligencia lógica y conceptual), sin que haya predominancia de uno sobre otro. Al contrario, hay antagonismo entre esas tres instancias, y a veces, a menudo, es la pulsión quien gobierna la razón. Pero también, en y por ese desequilibrio, surge la imaginación.

Edgar Morin

LA ADQUISICIÓN O CODIFICACIÓN

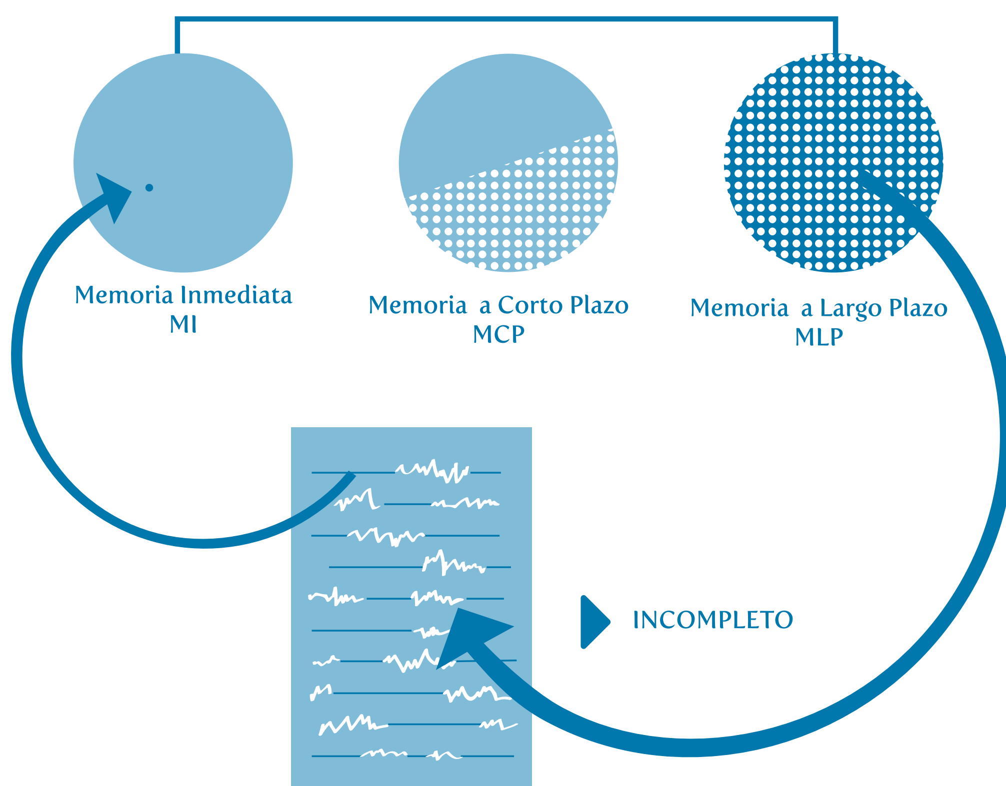
El primer paso, como ya hemos comentado, es adquirir información y esta ingresa gracias a una central de cinco puertas: los sentidos, que conectan el cerebro, guardado en su pequeña caja negra_ como la han llamado algunos científicos_ con el mundo exterior. Cada sentido está capacitado para recibir mucha información en muy poco tiempo y lo hace de manera constante (aun cuando dormimos). "El aparato neurocerebral percibe analíticamente (por los detectores sensoriales) y después, en virtud de reglas/esquemas de codificación y de reglas organizadoras de la percepción, opera la fantástica elaboración sintética que es la representación, cuyos detalles puede analizar sin cesar". (48) Craick y Lockhart (1972) presentaron el siguiente enfoque sobre la investigación de la memoria en estos niveles: "La memoria debería contemplarse en el contexto de un sistema de procesamiento de información, que puede llevar a cabo una diversidad de análisis de la información que actúa como estímulo. Tales análisis pueden concebirse como una jerarquía o secuencia de "niveles", que van desde los análisis sensoriales de las propiedades físicas de un estímulo_ para llegar por último al significado del estímulo, es decir, al establecimiento de la relación entre dicho estímulo y otros elementos de nuestro conocimiento. (…) Crack y Lockhart concibieron esta secuencia como un continuo en el que el procesamiento "más profundo" producía progresivamente mayor cantidad de información significativa." (49)

Pero no toda la información que está disponible en el medio exterior tiene, siquiera, la posibilidad de ingresar a esta central, porque el sistema sufriría una sobrecarga. Es decir contamos con filtros que seleccionan información y descartan el resto. "No toda la información que se encuentra disponible para la persona se incorpora necesariamente al código de memoria, ya que este representa solo parte de la información que puede desprenderse de la situación."(50)

Esta adquisición de información se ve afectada por la atención selectiva, pues nos fijamos en algunos aspectos e ignoramos otros y por los esquemas o marcos referenciales que ya tenemos guardados, que son los que guían la atención selectiva: nuestra visión de mundo, nuestra escala de valores, conocimientos, experiencias _“el imprinting” que mencionábamos en apartados anteriores_ ejerce una influencia determinante en lo que aceptamos o no para que ingrese en los procesos de pensamiento.“Una cultura abre y cierra las potencialidades bioantropológicas de conocimiento. Las abre y actualiza al proporcionar a los individuos su saber acumulado, su lenguaje, sus paradigmas, su lógica, sus esquemas, sus métodos de aprendizaje, de investigación, de verificación, etc., pero al mismo tiempo las cierra y las inhibe con sus normas, reglas, prohibiciones, tabúes, su etnocentrismo, su autosacralización, la ignorancia de su ignorancia. También aquí lo que abre el conocimiento es lo que cierra el conocimiento.”(51)

Daniel Goleman se une a esta concepción y nos amplía con respecto al papel de los esquemas o marcos referenciales: “Los esquemas son la inteligencia en acción: dirigen el análisis de la información, captada por los sentidos que se produce en el almacenamiento sensorial, simplificándola y organizándola y desechan todo lo que no es relevante, Analizan la información que sale del almacenamiento sensorial y la filtran de acuerdo con las prioridades y relevancia que determina. Los esquemas establecen en qué se focaliza la atención y, por lo tanto, qué es lo que pasará al área de la conciencia. Cuando son impulsados por emociones, como por ejemplo la angustia, los esquemas se imponen con especial fuerza. Otra implicancia de este modelo es que los esquemas son los leones que custodian la puerta de la conciencia: determinan no solo lo que entra, sino también lo que no entra”.(52) Es decir, todo aquello que nuestros sentidos perciben requieren de un contexto para adquirir significado y ese contexto lo proporcionan los esquemas o marcos referenciales.

Si lo que está entrando tiene referentes previos, estos se activan y deciden qué aspectos, de la información que ingresa, serán explorados por la atención y cuáles no. Al darse este encuentro entre información nueva y marcos referenciales anteriores, la primera se convierte en material significativo y es más eficaz su ingreso y transformación en el código de memoria. Una vez que ingresa, pasa por los primeros procesos mentales (consulta, comparación, ver si la información ingresó completa o faltan datos, etc) y continúa hacia los procesos de retención. Todo sucede de manera muy veloz, Daniel Goleman afirma, por ejemplo, que "la mente reconoce una palabra dentro de los primeros 150 milisegundos de verla". (53)



En el caso de un texto, la información ingresa a la MI, es consultada en la MLP y vuelve al texto con conocimientos previos.

LA RETENCIÓN O ALMACENAMIENTO

El segundo paso es guardar la información. Una vez que la información pasa por procesos mentales más complejos, y es manipulada a profundidad, se convierte en conocimiento y es almacenada para nuestro uso. Estos conocimientos se guardan codificados, comprimidos y asociados a otros conocimientos que ya se tenían con anterioridad. "…la profundidad del procesamiento de los contenidos es lo que determina la fuerza y calidad de su retención".(54)

Todo es muy estratégico dentro de nuestro cerebro. Si recordamos, por ejemplo, el día que hicimos la Primera Comunión comenzamos por recordar los detalles más importantes y, poco a poco, se despliega toda la información hasta recordar detalles secundarios. "Von Foerster señaló que el cerebro memoriza, no la percepción en su conjunto, sino únicamente determinadas marcas a partir de las cuales puede él restituir, en forma de recuerdo, el conjunto de esta percepción". (55) Si necesitamos el número de pasaporte, de antemano descartamos los números que se combinan con letras, por ejemplo. Si necesitamos una información de una pieza mecánica, el cerebro descarta todos los otros datos y se concentra solo en esa temática.

También es importante aclarar que, así como nosotros hacemos "respaldos" (copias) en la computadora para guardar algún trabajo que no queremos perder, nuestro cerebro también guarda la información de distintas maneras: por conceptos, por colores, por olores, por sonido, etc. A veces tratamos de acordarnos de algo y recordamos primero el olor o el ruido antes de recordar el hecho o el dato en sí. Parece que existe mucho orden en nuestra memoria. Este orden va a facilitar tanto el almacenamiento como la recuperación, posteriormente. "Una vez que esta información ha quedado bien grabada en la memoria, las claves, los ejercicios y las respuestas que conlleva pasan inadvertidos cuando se lleva a la práctica", agrega Daniel Goleman. (56)

Nuestro cerebro también va a aprovechar tanto su potencial de operación como su riqueza de conocimientos para generar mayor sabiduría. Piaget, el gran psicólogo suizo, afirmaba que el desarrollo cognoscitivo es acumulativo y para explicar cómo crece la comprensión a partir de lo aprendido usaba dos conceptos: la asimilación y el acomodamiento, pues es la interacción con el mundo exterior lo que modela nuestras estructuras mentales. Vigotsky hablaba de la "zona de desarrollo próximo" para referirse a la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

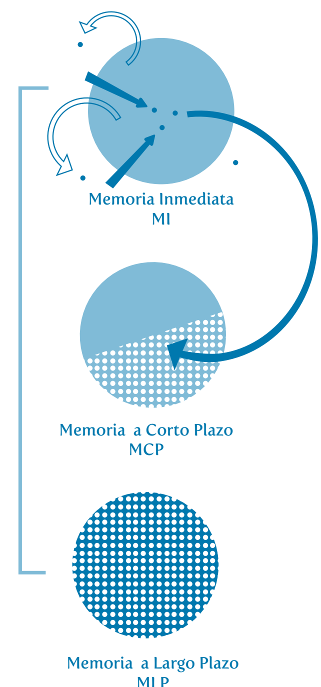
LA RECUPERACIÓN O RECUERDO

Este proceso también es muy estratégico. Cuando se necesita una información, uno siente (intuitivamente) como que primero vamos a un archivo, una especie de índice general de saberes, una central de búsqueda (más poderosa que las que tenemos en Internet) en donde aparece el listado enorme de todo lo que sabemos, pero no revisamos la totalidad, sino que nos ubicamos directamente en la zona, según el tópico y de ahí brincamos directamente al "estante" exacto en donde se guarda lo que queremos recuperar. A veces sucede que somos conscientes, muy pronto, de que sabemos lo que estamos buscando y sabemos que lo tenemos guardado, pero no damos con el dato preciso. La búsqueda es un proceso de gran velocidad. En fracciones de segundo el cerebro encuentra la respuesta, pero, algunas veces, puede tardar hasta varios días, incluso. Cuando eso sucede, el cerebro continúa buscando y cuando encuentra la información nos la da, aunque haya pasado mucho tiempo.

En cuanto a la recuperación es importante agregar que nuestro conocimiento guardado también puede derivar en nuevo conocimiento, gracias a procesos de inferencia y deducción (como hemos comentado antes). Esto es lo que nos permite crear, producir. La influencia del nuevo conocimiento sobre el conocimiento guardado aumenta nuestras posibilidades de pensamiento. Las últimas investigaciones neurológicas indican que si bien nuestro cerebro consume el 20% de nuestra energía_ que es una cantidad grande dado su pequeño tamaño_ gasta muy poca cuando estamos resolviendo un problema y que la mayoría de esa energía la gasta trabajando solo, no sabemos todavía en qué exactamente. Es posible que él mismo fabrique conocimientos constantemente. (57)

Morin afirma que todo conocimiento contiene necesariamente:

a. Una competencia (aptitud para producir conocimientos)
b. Una actividad cognitiva (cognición) que se efectúa en función de esta competencia;
c. Un saber (resultante de estas actividades) "(58)



ESTRUCTURAS DE LA MEMORIA

Nadie ha visto la memoria hasta ahora (a pesar de lo avances de la imagenología cerebral), por eso todo lo referente a ella sigue estando en el terreno de las hipótesis. Se supone que "...existen diferentes tipos de sistemas de memoria que: 1. Se retienen durante diferentes periodos de tiempo y están potencialmente sujetos a diversas causas de olvido 2. Contienen distintos tipos de códigos de memoria, y 3. Tienen diferentes limitaciones en cuanto a la cantidad de información que retienen". (59)

Los datos procedentes de los sentidos deben "ponerse en correspondencia con nuestro conocimiento del mundo.

"Psicología y Memoria Humana"

Vamos, pues, a referirnos a las memorias más estudiadas. Pero toda esta nomenclatura está muy sujeta a cambios, tanto porque algunos investigadores las identifican con diferentes nombres, como porque es un área en constante descubrimiento y es posible que, en un futuro cercano, se hable mucho más de este tema.

La memoria inmediata (MI)

Conocida por algunos como memoria sensorial. Es la encargada de recibir la información que nos entra a través de nuestros sentidos. Está diseñada para ejecutar algunas actividades cognitivas básicas: realiza una cierta comprensión inicial de la información que entra, pues la consulta, rápidamente, con conocimientos guardados. Si no la entiende busca en el contexto exterior más información o la descarta. "Los datos procedentes de los sentidos deben ponerse en correspondencia con nuestro conocimiento del mundo; es decir, con la forma en que las cosas se ven, oyen y sienten. Si la experiencia sensorial terminara antes de que estos procesos concluyeran, seríamos incapaces de identificar qué es los que está "ahí afuera". Para que este procesamiento de la información se lleve a cabo, es necesaria cierta cantidad de tiempo. La memoria sensorial garantiza un lapso mínimo de procesamiento al mantener temporalmente la estimulación". (60) Si la mantiene, la pasa a otro nivel para que se inicien los procesos cognitivos que llevarán esta información hasta convertirla en conocimiento.

La memoria inmediata no puede almacenar información porque no tiene capacidad para eso. Ella la retiene solo mientras le hace un primer y rápido análisis y decide si la pasa al siguiente nivel o la descarta. "La información no seleccionada se pierde rápidamente debido al acelerado decaimiento de la huella perceptual". (61) Porque, insistimos, no toda la información que ingresa a esta estación sensorial recibe atención o se analiza. Esta memoria tiene sus propios sistemas de protección para evitar que se sobrecargue.

La información que se selecciona pasa inmediatamente a la memoria a corto plazo para continuar con el procesamiento. "Bradbent considera que el filtro selectivo es esencial debido a que se produce un cuello de botella: en la etapa siguiente, a menudo denominada memoria de corto plazo o primaria, existe una capacidad de canal sumamente limitada para el procesamiento. La memoria primaria es la región en la cual la percepción cae bajo el foco de la atención. Para nuestros fines aquí la llamaremos conciencia. (…) Es una zona frágil y su contenido es efímero". (62)

La memoria de corto plazo (MCP)

Esta sí tiene capacidad para guardar información, pero es reducida y nunca puede llenarse totalmente, además es solo un almacén temporal. Aquí guardamos lo que necesitamos día a día: trabajos pendientes, datos, números telefónicos, contraseñas digitales, rutinas o información que solo vamos a necesitar temporalmente, etc. Mientras esta información la estemos usando se mantiene en esta memoria, de lo contrario se pierde.

Como la MCP necesita disponer siempre de espacio para recibir información que le envían los sentidos, cuenta con su propio sistema de limpieza que usa por dos razones: la primera cuando ya está muy saturada. Cuando esto sucede, elimina alguna información para hacer campo a la nueva que va entrando y la segunda, si la información es vieja, obsoleta o el usuario no la ha vuelto a usar, ella la elimina. Personalmente (de manera intuitiva) he podido descubrir que en esta memoria guardamos información muy poco procesada, casi como nos entra por los sentidos. Cuando estamos leyendo, por ejemplo, tendemos a guardar ahí los datos literales del texto, tal como los expone el autor. (63)

Teun Van Dijk explica al respecto "…la memoria de corto plazo (MCP) es necesaria para la manipulación de información que requiere de poco tiempo para ser procesada, por ejemplo, cuando queremos comprender

sonidos, palabras, frases y oraciones.(…) Una de las características de MCP es que su capacidad es limitada: cuando está "llena", es necesario que se vacíe, por lo menos parcialmente, antes de que pueda recibir nueva información. Podemos "medir" intuitivamente los límites de MCP al leer, por ejemplo, una lista de números o de palabras y observar qué tan larga puede llegar a ser la lista antes de que comencemos a "olvidar" sus elementos o su orden correcto, cuando intentamos reproducir la lista inmediatamente después de leerla (…) Cuando hacemos esta prueba intuitiva observamos varios principios importantes. Primero si la lista de unidades infomacionales (números, letras etc.) es arbitraria no es difícil almacenar más de siete unidades en MCP. Pero si la lista tiene ciertas regularidades o alguna estructura, es mucho más fácil reproducirla y nos es posible recordar una lista mucho más larga.(…) Así, la asignación de estructura parece organizar y reducir información en la memoria de corto plazo; simultáneamente la asignación de un significado, es decir, la comprensión, hace que sea más fácil procesar información". (64)

En todo caso, en esta memoria guardamos información que estamos usando día a día. Cuando ya esa información no la volvemos a usar, la perdemos, al extremo de sentir como si no la hubiéramos tenido nunca. Esto lo podemos comprobar al querer recordar el teléfono de algún compañero/a de escuela a quien llamábamos a menudo. Años después nos es imposible recordar ese número, porque estaba en la memoria de corto plazo y esta la ha eliminado por desuso o la habrá pasado a estructuras mentales a las que no tenemos acceso a través de nuestra conciencia.

Con frecuencia tendemos a creer que la información que tenemos guardada en la MCP es conocimiento y nos da una sensación de sabiduría. La verdad es que aquí solo podemos guardar información en un estado bastante puro, con un mínimo de procesamiento. Ya vimos en los apartados anteriores que toda información requiere pasar por varios procesos cognitivos muy complejos en donde, después de integrarse a información

guardada y luego de procesos de reflexión, análisis y evaluación, logramos conocimiento nuevo que, por cierto, no se guarda más en la memoria de corto de plazo, sino en la de largo plazo.

La memoria de largo plazo (MLP)

Tiene una capacidad enorme, "astronómica", como afirman algunos investigadores. En ella guardamos todo lo que hemos aprendido en la vida. Es nuestra gran "base de datos", nuestra "biblioteca mental". Nos sirve tanto para guardar nuevos conocimientos como para consultar los que ya tenemos. "La memoria de largo plazo se refiere al almacenamiento más permanente de información, en el cual el contenido se coloca en el contexto de acontecimientos relacionados o de conceptos previamente adquiridos". (65)

Hacemos hincapié en que aquí se guarda solo lo que hemos aprendido, es decir, únicamente aquella información que ya se ha transformado en conocimiento. Si algo no lo entendemos, no lo podemos guardar aquí. Cabe señalar, también, que los conocimientos se almacenan entrelazados entre sí, formando esquemas, marcos, redes, como hemos mencionado varias veces, y que se activan según el tópico de la información nueva que ingresa por los sentidos.

Como la MLP contiene todos nuestros saberes, tanto los que hemos asimilado de la memoria social como los que hemos adquirido personalmente y juntos conforman nuestra peculiar manera de ser (visión de mundo, escala de valores, conductas, etc) juega un papel determinante ante el ingreso de nuevo material. Al respecto afirma Daniel Goleman "es la memoria de largo plazo la que se convierte en el filtro, decidiendo qué excluir del almacenamiento a corto plazo y determinando de esta manera, de modo indirecto, qué aceptar para su eventual almacenamiento en la

memoria de largo plazo. Esto significa que los contenidos de la conciencia nos llegan analizados, clasificados y preenvasados".(66)

Normalmente cuando percibimos algo, rápidamente es categorizado en conocido o desconocido. Esto sucede porque en fracción de segundos se consulta con la MLP para determinar si hay referentes sobre el objeto o el dato percibido. Si así sucede, pasa a la categoría de información significativa y será más sencillo y rápido su procesamiento, pues ya sabemos que no se guarda como ingresa. Pero si se trata de algo desconocido, el cerebro primero demanda más información pues, al no tener referentes, no comprende lo que está percibiendo. Si encuentra, en el contexto, más información puede continuar con los procesos siguientes, de lo contrario es posible que sea descartado y no logre ingresar al sistema.

Todo esto nos indica cuán activa y dominante es esta estructura de memoria, pues al contener todos los esquemas que conforman nuestra visión de mundo, nuestra manera de ser, de reaccionar y de evaluar todo, se convierte_ como decía Goleman en una cita anterior _ en los leones que vigilan qué entra y qué no. Cabría preguntarse ¿qué pasa en el caso de los niños que tienen tan pocos referentes guardados? ¿Cómo opera esa consulta? La respuesta la veremos más adelante, de momento solo nos queda aceptar que es por eso que afirmamos, una y otra vez, que la lectura es una tarea muy complicada, sobre todo al inicio y no siempre tenemos conciencia de la cantidad de barreras que debe sortear el niño lector..."El que intenta comprender el discurso tendrá que "viajar" constantemente a la memoria a largo plazo para obtener la información conceptual sobre posibles hechos y vínculos entre hechos", afirma Teun V. Dijk, (67) es por eso que podemos suponer que, la mayoría de las veces, el niño lector no tiene posibilidades de entender si no recibe la ayuda de su maestro.

Por otro lado, la MLP no solo guarda información sino, como lo hemos afirmado antes, construye esa información, pues la hace personal,

le pone su sello. La información que ingresa por medio de sus sentidos, la entiende a su manera y así la almacena. Pero la MLP no solo es constructiva sino que también es reconstructiva, pues permanentemente deriva nuevo conocimiento a partir de los saberes que ya posee: "La percepción, la memoria y el pensamiento son parte de un sistema organizado de manera dinámica. La nueva información no se agrega simplemente al sistema, sino que también modifica la organización del mismo. Esta estructura, a su vez, puede distorsionar o alterar la información a fin de adaptarla a las condiciones existentes. (…)El aprendizaje nuevo y el antiguo tienen efectos recíprocos: uno incide en el otro.(…) La nueva información modifica la organización del aprendizaje previo. La nueva información puede derivar en una radical reestructuración como sucede cuando la práctica con un contenido produce repentinamente una visión más profunda sobre el tema". (68)

El conocimiento nuevo, por tanto, se construye sobre el conocimiento que ya se posee y la información nueva, que ingresa, se consulta según el conocimiento almacenado, haciendo uso, en este nivel, de una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas, mediante mecanismos intelectuales que permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que es posible conocer, controlar y autorregular el propio funcionamiento intelectual. Mientras que en la memoria de corto plazo tendemos a usar procesos mentales inferiores: nuestra capacidad para recordar y reproducir información, con la MLP usamos toda nuestra capacidad de pensamiento, todo nuestro potencial intelectual. Para hacer uso de la información que guardamos en ella intervienen procesos cognitivos muy complejos: inferencia, asociación, deducción, razonamiento, análisis, extrapolación, etc. Algunos de ellos son inherentes al proceso de la lectura, si no se activan, la actividad lectora es imposible, pero la mayoría se usan, constantemente, en nuestro diario vivir.

En el proceso de la lectura, entonces, convergen las habilidades mentales y los conocimientos previos guardados en nuestras memorias,

En el proceso de la lectura, entonces, convergen las habilidades mentales y los conocimientos previos guardados en nuestras memorias, junto con las exigencias del texto mismo.

junto con las exigencias del texto mismo. El autor elabora su obra tomando en cuenta estas circunstancias, es decir, parte del supuesto de que su lector "ideal" atesora muchos conocimientos y posee las habilidades necesarias para desentrañar los secretos que encierra el texto. Vamos a ver, en los siguientes apartados, cómo se integran esos conocimientos personales dentro de la estructura textual y cómo esta se modifica con cada lectura y cada lector.

EL CARÁCTER INCOMPLETO DEL TEXTO

"Si Hamlet tarda en matar al rey, es preciso buscar la causa no en la indecisión y la falta de voluntad, o sea en la psicología, sino en las leyes de la estructura artística."

Vygotsky (69)

Hemos analizado, hasta aquí, distintas complicaciones que tienen que ver con el texto y que es necesario entender para poder participar como formadores de lectores. Hemos visto que algunas de estas complicaciones corresponden a su misma naturaleza y otras las ha adquirido a partir del surgimiento de la cibercultura. Vamos a volver, de nuevo, sobre el texto para tratar de entender mejor cómo se inserta el lector dentro de esta naturaleza interna que el texto posee.

El texto, como producto social que es, incorpora, por un lado, toda la complejidad y la memoria social_ esa torre de Babel de la que habla Morin_ y, por otro, como creación individual _que también es_ contiene los intrincados laberintos personales de su autor, como hemos comentado en varias ocasiones. Además, el texto va del esfuerzo del autor por comunicar un mensaje y controlar las posibles interpretaciones, hasta el libertinaje del lector que lo comprende como quiera (o como pueda). Entre un extremo y otro, sin embargo, siempre van a existir muchos vacíos, pues el autor, al crear su obra, elimina mucha información, ya sea porque tiene en mente un lector (o espectador)

ideal, del que supone que posee una serie de conocimientos, de saberes (sociales y personales) y, entonces, omite todos esos conocimientos o porque, al crear su obra, según sus intenciones comunicativas y estéticas, decide eliminar, disfrazar, opacar, ocultar o retorcer información. Es decir, decide hacer uso de una serie de recursos estilísticos que, si bien embellecen y enriquecen la obra, también la complican para el lector, sobre todo si es un lector novel. El autor pondrá, entonces, únicamente las claves necesarias para construir su fábula, su historia, su mensaje, su arte, lo demás lo deja para que lo ponga lector. De ahí surge ese carácter incompleto, inacabado que tiene el texto y, a partir de esta cualidad, surge la primera gran tarea del lector: completar el texto.

Ciertamente todo texto puede ser leído por cualquiera, pero el escritor siempre imagina un público ideal que leerá su obra y ese público posee ciertas características, un cúmulo de conocimientos y experiencias y una pericia como lector. Dependiendo de eso eliminará o agregará información.

De manera que tenemos que aceptar que todo lo que se comunica está inacabado y le corresponde al lector completarlo. Umberto Eco, en su libro Lector in fabula, define el texto como una estructura de espacios blancos, vacíos y que es tarea del lector colmar esos lugares.(70) Edgar Morin coincide con esta concepción y aún agrega que toda obra, aunque un lector particular la complete, siempre puede ser completada, de manera distinta, por otro lector, cuando afirma que "Por ello nos parece deseable que toda obra sea trabajada por la conciencia del inacabamiento. Que toda obra no oculte su brecha, sino que la marque (...) El texto se acabará inacabado".(71)

Este carácter incompleto, inacabado del texto es lo que permite la variedad de lecturas, pues cada lector, haciendo uso de sus propios marcos de referencia _que varían mucho de una persona a otra_ completará esos espacios, lo que dará como resultado una obra distinta.

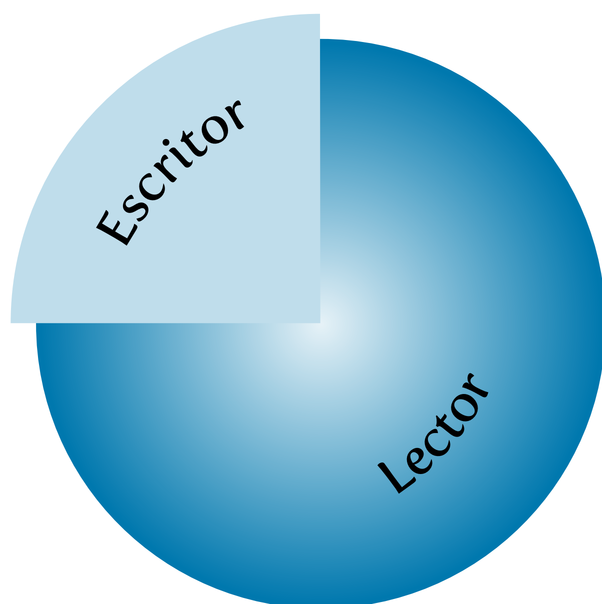
Al respecto, afirma Teun Van Dijk:"Puesto que el texto muchas veces no expresa proposiciones o hechos que sean conocidos generalmente o que se conozcan en el contexto del discurso el interpretante tendrá que proporcionar estos enlaces omitidos, de la memoria. Los marcos de conocimientos desempeñan una función importante en este proceso" (72) y agrega más adelante: "…según reglas generales pragmáticas y cognoscitivas, no debemos decir lo que suponemos que el lector ya sabe. Esto se aplica a toda clase de conocimientos generales e implicaciones triviales de presuposiciones previas en un discurso".(73)

Esos vacíos, que deja el autor, si bien pueden ser considerados como una barrera insalvable para el lector, que no posee los conocimientos que el texto no contiene y ve como sus posibilidades de lectura quedan totalmente reducidas, también representan una oportunidad creativa, de gran libertad, para el lector profesional, competente que, al poseer los marcos de referencia necesarios, completa con holgura el texto y se complace en su aporte, al generar una nueva obra, muy suya.

Para entender el papel del autor y del lector en este punto, podemos acudir a la metáfora del partido de fútbol. Es como si el autor solo hiciera el "rayado de la cancha", (esa marca blanca que se pinta alrededor del campo) limitándose a indicar apenas ciertos límites, para que cada lector juegue el "partido" a su antojo. Entre lector y autor se establece, según Jean Paul Sastre, un "pacto de generosidad" a partir del cual se desarrolla la actividad lectora. (74) "…el escritor apela a la libertad del lector (espectador) para que ella colabore en la producción de su obra (…) de este modo la lectura (o la representación) es un pacto de generosidad entre autor y lector (o espectador); cada uno confía en el otro…" De ahí surge la enorme variedad de lecturas que soporta cualquier texto. Si se trata de hipertextos, las posibilidades se amplían todavía más, pues estos gozan de una libertad de estructuración mayor. La elección de recorridos se acrecienta por la cantidad de vínculos que permite saltar de un texto a otro y configurar cadenas y redes nuevas y, por tanto, obras distintas cada vez.

Si bien este carácter inacabado del texto ha sido una cualidad de siempre, ahora es más marcado, el texto moderno es mucho más retador, más exigente, demanda más aporte del lector. No es lo mismo leer "El gato negro" de Edgar Allan Poe que "La casa de Asterión", de Jorge Luis Borges. En el primero el escritor da más detalles, más explicaciones, hay más descripción, más información, en cambio la segunda obra exige un conocimiento amplio de la mitología griega, sin el cual es imposible comprender el cuento.

El siguiente gráfico podría ilustrar la colaboración de cada actor con respecto al texto:



La proporción asignada no corresponde a una medición científica. Ciertamente cada obra se construye entre el autor y el lector, entre el saber social que comparten ambos y los saberes personales de cada uno, entre la capacidad intelectual para crear, para comunicar de uno y la capacidad receptiva- constructiva del otro. Pero le hemos dado un aporte menor al autor porque una vez que entrega la obra ya no puede volver a tocarla. Una vez que la termina, la hereda al público, sin poder hacer nada más por ella

> "Mi escritura ahora es más arriesgada y me fío más, me gusta abrir un espacio de diálogo entre el lector y el texto; esto inyecta vida. "
>
> Toni Morrison, Premio Nobel de Literatura

ni por las posibles interpretaciones que reciba. El lector, en cambio, la hace suya cuantas veces quiera, la manipula, muy a su antojo.

Es el lector quien actualiza el texto, quien lo revivifica, pues no solo lo completa y transforma con toda su subjetividad, sino que lo hace con una subjetividad siempre cambiante y por eso realiza una lectura distinta cada vez que lo vuelve a leer. Al respecto decía el escritor costarricense, Joaquín Gutiérrez, que cuando se lee el Quijote de la Mancha, a los 16 años, uno se ríe, Don Quijote no es más que un loco que está fuera de la realidad. Que cuando se lee a los 40 años, se reflexiona muchísimo porque, de alguna manera, a esa edad uno anda haciendo "quijotadas" en la vida y piensa que puede cambiar el mundo, "enmendar entuertos" y que cuando se lee en la vejez uno se echa a llorar. (75)

Claro que el autor procura, con todos los recursos de que dispone, controlar la significación de su obra. Para ello no solo aporta las cláusulas indispensables para construir la narración, sino también los controles semánticos que van a jugar un papel determinante en la custodia de la significación, pues si bien es cierto el texto es plurisignificativo (puede tener muchos significados) y el lector lo llena con su subjetividad, su interpretación nunca es anárquica. El texto contiene ciertos saberes dentro de los que se enmarcan sus interpretaciones posibles (como veremos cuando hablemos de la construcción del significado textual). Pero eso es todo lo que puede hacer el autor una vez que termina su obra.

Veamos el siguiente ejemplo:

"La unión duodeno-yeyunal es conocida como ángulo de Treitz"

¿Cuánto entendió de este texto? ¿De qué están hablando? ¿Cuál es su importancia? Es evidente que este texto va dirigido a médicos especialistas en el tema. Ese es el lector ideal o destinatario. Por eso su autor eliminó todas esas explicaciones y por eso otros lectores, que no son médicos, casi no entienden nada.

En el siguiente cuadro ilustramos los vacíos que ha dejado el autor:

> La unión duodeno------------------------- yeyuno-----------es conocida como el ángulo de Treitz---------------------.

Si el lector es capaz de completar el texto, aportando toda la información que falta porque sabe lo que es el duodeno, el yeyuno, conoce la importancia del punto de unión de ambos, sabe de los estudios de Treitz, de las complicaciones que se pueden dar en esa área, es decir, posee todos los esquemas, los marcos conceptuales, entonces puede comprender el texto. Si no puede completarlo, aunque sea muy inteligente, no lo podrá entender. Completar el texto es el primer paso hacia la comprensión lectora (pero solo el primer paso).

Si el texto apareciera en un diario, dirigido al pueblo, el texto sería más amplio, tendría que incluir mucha explicación, porque de ese tema los lectores casi no sabrían nada, aunque siempre el texto sigue siendo incompleto y siempre el lector debe hacer su aporte.

Veamos otro ejemplo:

Tsutomu Yamaguchi era conocido en Japón por haber sobrevivido a la bomba atómica de Nagasaki, su ciudad, en 1945. Sin embargo, las autoridades niponas acaban de certificar la historia que hace años venía contando: Yamaguchi, hoy de 93 años, también vivió el bombardeo de Hiroshima, tres días antes.

Veamos ahora lo que ocurre cuando es leído. Si marcamos los espacios en blanco, que deben ser llenados por el lector, tendríamos algo así:

Tsutomu Yamaguchi-------------------- era conocido en Japón--------------------------------- por haber sobrevivido----------------------------------- a la bomba atómica--------------------- de Nagasaki-------------------, su ciudad, en 1945. Sin embargo, las autoridades -----------------------------niponas----------------------------acaban de certificar---------------------- la historia que hace años venía contando: Yamaguchi, hoy de 93 años, también vivió el bombardeo de Hiroshima---------------------------------, tres días antes.

Como podemos ver, si queremos entender este texto hay que contar con varios marcos de referencia acerca de:

- La Segunda Guerra Mundial.
- La bomba atómica.
- Japón.
- Sus dos ciudades destruidas con la bomba atómica.
- Medicina para entender cómo pudo sobrevivir, etc.

Si no tuviéramos esta información, en nuestra MLP, se nos reducen, absolutamente, las posibilidades de entender el texto.

Podríamos graficar los cambios que sufre el texto, según la información que posee el lector de la siguiente manera:

Si el lector sabe mucho sobre los tópicos del texto ampliará ese texto

Texto Original

Tsutomu Yamaguchi era conocido en Japón por haber sobrevivido a la bomba atómica de Nagasaki, su ciudad, en 1945. Sin embargo, las autoridades niponas acaban de certificar la historia que hace años venía contando: Yamaguchi, hoy de 93 años, también vivió el bombardeo de Hiroshima, tres días antes.

Lector Competente

Tsutomu Yamaguchi *(por el nombre sé que es un japonés*) era conocido en Japón (*país asiático*) por haber sobrevivido a la bomba atómica (*arma nuclear de destrucción masiva capaz de matar cientos de miles de personas, produce tanto calor que hace hervir el agua de los ríos y seca a los seres vivientes hasta convertirlos en polvo, los que sobreviven sufren gravísimas quemaduras y enfermedades*) de Nagasaki, su ciudad, en 1945. Sin embargo, las autoridades niponas acaban de certificar la historia que hace años ve nía contando: Yamaguchi, hoy de 93 años, también vivió el bombardeo de Hiroshima, tres

Si el lector tiene muy poca información o no sabe nada sobre los tópicos del texto, este se verá más bien reducido:

Lector Rudimentario

sutomu Yamaguchi era conocido en Japón .... por haber sobrevivido a la bomba atómica de Nagasaki, su ciudad, en 1945. Sin embargo, las autoridades niponas acaban de certificar la historia que hace años ve nía contando: Yamaguchi, hoy de

Texto Original

Tsutomu Yamaguchi era conocido en Japón por haber sobrevivido a la bomba atómica de Nagasaki, su ciudad, en 1945. Sin embargo, las autoridades niponas acaban de certificar la historia que hace años venía contando: Yamaguchi, hoy de 93 años, también vivió el bombardeo de Hiroshima, tres días antes.

Al realizar, el lector, esta primera tarea con el texto, como le aporta su conocimiento y experiencias personales, eso hace que su lectura difiera de la lectura de cualquier otro lector.

Supongamos que tres personas distintas están leyendo la misma noticia, en el diario, sobre un incendio que consumió varias viviendas. El primer lector nunca ha visto un incendio, va completando el texto con lo poquito que sabe sobre el fuego, al segundo lector se le quemó, hace muchos años, su casa y casi pierde la vida. Cuando lee la noticia, en realidad, está leyendo su propia historia, su incendio. Todo lo que va leyendo lo va comparando con lo que él vivió. Hace una lectura totalmente distinta de la del primer lector. Y el tercer lector es un bombero. Lee la noticia y le aporta su conocimiento técnico sobre el manejo y extinción de incendios. Si la noticia dice, por ejemplo, que la construcción era de madera, él sabe cuántos minutos se necesitan para que se queme en su totalidad. Si dice que la casa estaba ubicada en un sitio ventoso, él conoce de los riesgos de esa posición geográfica. Su lectura es muy distinta a la que realizan los otros dos lectores.

Con estos pequeños ejemplos hemos podido comprobar este carácter incompleto, inacabado y subjetivo que posee el texto y como comparte esta característica con la vida misma, como señala Morin "...el inacabamiento se halla en el corazón de la conciencia moderna, tras el descubrimiento del inacabamiento cósmico (Hubble) y del inacabamiento antropológico (Bolk), que vienen como a confirmar nuestro sentimiento del inacabamiento de toda vida". (76)

Cabe preguntarse en este momento ¿qué puede hacer un niño-lector cuando lee un texto y no conoce el significado del vocabulario y no posee los referentes para aportar la información que el autor eliminó? La lectura le resulta absolutamente imposible. De ahí el papel determinante que juega el docente a la hora de formar un lector.

EL CARÁCTER EXPANSIVO DEL TEXTO

" Oír o leer sin reflexionar es una ocupación inútil".
Confucio (77)

Esos espacios vacíos, que nos deja el autor, nos conducen a otra característica del texto: su carácter expansivo. No he podido encontrar acuñado este término entre quienes analizan los textos, pero queda muy bien para entender esa flexibilidad, esa elasticidad que posee el texto, dentro de la que se introducirá el lector, con toda su historia social y personal y toda su creatividad, para transformarlo una y otra vez.

Cuando el autor nos entrega una obra (de cualquier tipo), esta viene cargada con todo el patrimonio cultural que la sociedad maneja (como diría Vygotski, "toda época tiene su índice ") además trae toda la subjetividad que le aporta su autor, todo su sello personal y todo el arsenal de recursos, propios del género al que pertenece la obra. Pero esto, que es bastante, tiene fin. A partir de ahí el autor se desprende, se aparta y esta pasa a manos de los destinatarios, que la van a transformar, a re-crear y el emisor no podrá hacer nada más Se enfrentan, entonces, la "individualidad del autor y la pluralidad de lectores" a que hace referencia Lisa Block de Behar cuando afirma que: "El autor de una obra no detenta y no ejerce ningún privilegio sobre ella, ya que pertenece, desde su nacimiento, al dominio público y no vive sino en las numerosas relaciones con otras obras, en el espacio sin fronteras de la lectura. (...) Cada libro renace en cada lectura".(78)

Es el lector quien entra en el texto con sus saberes o ignorancias, sus intereses, sus experiencias, sus habilidades lingüísticas e incluso con "la emoción, la pasión, el placer, el deseo y hasta el dolor porque todo eso forma parte del proceso de conocimiento mismo, según Morin (79)

y termina construyendo una obra nueva de la que es co-autor. “Cada lector encuentra así su propia lectura, el mismo lector, otra lectura, cada vez”, afirma Lisa Block .(80)

En este encuentro entre autor-texto y lector, valga decir, este encuentro entre saberes del autor, los saberes propios del texto y los saberes del lector, todos ellos amplios, profundos, misteriosos y con la habilidad de entrelazarse entre sí, se construye la gran riqueza del texto, su riqueza infinita, su vida eterna. Así surge el carácter expansivo del texto, una cualidad que va a complicar, todavía más, la tarea del lector, pero que le aportará el verdadero placer de la lectura.

Para explicar mejor este concepto volvamos, de nuevo, a la modalidad del ejemplo con tres lectores, que nos permite comparar varias lecturas de un mismo texto. Veamos como la subjetividad media entre este texto y cada lector y como el texto crece o decrece, según la cooperación, el aporte de cada lector que, en este caso, va mucho más allá de completar el texto.

Leamos este ejemplo:

> “Carlos Mora se convirtió, ayer, en el primer niño al que se le implanta un corazón, en Honduras. Mora padecía de una miocardiopatía congénita degenerativa”.
>
> (Texto ficticio)

Supongamos que el primer lector es una persona, con algunos estudios universitarios, a la que le interesa la noticia por la novedad, por el progreso que significa y porque posee hijos. Sabe que nuestra sociedad está en capacidad de realizar operaciones de corazón. Ese conocimiento social lo posee, pero no sabe nada sobre enfermedades específicas del corazón. Cuando lee la noticia se da cuenta de que no entiende de qué enfermedad están hablando, desconoce sus síntomas, los riesgos que el paciente corre, etc. y, por lo tanto, comprende muy poco. Su lectura es muy pobre, muy superficial, porque no tiene herramientas para profundizar ni para aprovechar la riqueza que el texto posee. Con este lector, el texto se reduce.

Podríamos ilustrar su lectura de la siguiente manera (las rayas indican el poco aporte del lector):

> Carlos Mora se convirtió ayer en el primer niño al que se le implanta un corazón//////////………………… en Honduras. Mora padecía de una miocardiopatía congénita degenerativa///…………………………

El segundo lector solo completó sus estudios de educación primaria, es paciente de Cardiología, también espera un trasplante de corazón. Este lector sí sabe mucho del tema, por las experiencias vividas. Él conoce las dolencias, las medicinas, los tratamientos, etc. No maneja un conocimiento académico o técnico, sino más bien práctico, ligado a su experiencia. La noticia, además, está directamente relacionada con sus intereses y necesidades. Cuando hace su lectura, aporta toda la información que posee sobre esa dolencia del corazón. El texto crece con el aporte de este segundo lector. Su lectura es más profunda, más rica. Su comprensión es mucho más amplia que la del primer lector.

Carlos Mora se convirtió ayer en el primer niño al que se le implanta un corazón////////////////////////////////////…………………… en Honduras. Mora padecía de una miocardiopatía congénita derativa///

El tercer lector es un médico cardiólogo y cirujano. Tiene amplios conocimientos sobre las distintas enfermedades del corazón, una gran experiencia con pacientes de este tipo. Le interesa la noticia porque ese es su campo de trabajo. Cuando lee el texto comienza a aportarle toda la información (los marcos referenciales) que maneja: características de la enfermedad, causas, tratamiento, evolución, riesgos, equipo que se requiere, complicaciones posibles, etc. Este tercer lector, por la riqueza y amplitud de conocimientos y experiencia que posee, rebasa el texto, lo agranda. Su lectura es muy profunda, su comprensión muy amplia. Si lo ilustramos, quedaría así:

Carlos Mora se convirtió ayer en el primer niño al que se le implanta// un corazón //
//
……en Honduras////////////........ Mora padecía de una miocardiopatía congénita degenerativa //
//
//
//
//
//
…………

Nota: Hemos dejado siempre un faltante para completar el texto porque sin importar cuánto aporte un lector, siempre continúa inacabado. Siempre ofrece posibilidades de otras lecturas.

Lector 1

"Carlos Mora se convirtió, ayer, en el primer niño al que se le implanta un corazón en Honduras. Mora padecía de una miocardiopatía congénita

Texto Original

"Carlos Mora se convirtió, ayer, en el primer niño al que se le implanta un corazón en Honduras. Mora padecía de una miocardiopatía congénita degenerativa"...

Lector 2

"Carlos Mora se convirtió, ayer, en el primer niño al que se le implanta *(cirugía)* un corazón (*órgano que bombea sangre, debe ser difícil de operar)* en Honduras. Mora padecía de una miocardiopatía (*enfermedad del corazón*) congénita (*nació con ella*) degenerativa (*con los años*

Lector 3

"Carlos Mora se convirtió, ayer, en el primer niño al que se le implanta (*colocar en un organismo algo que no le pertenece de manera natural*) un corazón (*órgano encargado de bombear la sangre a todo el cuerpo, cuenta con una serie de venas y arterias que son los canales para la sangre, es muy delicado de operar, se requiere un donante*

Esta ilustración representa los cambios que sufre el texto según cada lector. Nos permite ver, con claridad, las posibilidades de crecer o de decrecer, según el aporte de cada uno.

Con este pequeño ejemplo no solo explicamos esta cualidad expansiva, elástica del texto, sino que, además, queda demostrada la condición subjetiva de la lectura. Cada lector hace su propia lectura, esa es una realidad que los docentes debemos conocer y debemos respetar, si procuramos formar un lector competente.

Hemos visto lo que ocurre con un texto verbal, veamos ahora qué pasa con un texto visual, como una pintura, por ejemplo.

Supongamos que tenemos ante nosotros la obra La Encajera de Johannes Vermeer Van Delft. Alguien que ve el cuadro por primera vez y no tiene conocimientos sobre la historia del mismo ni sobre el arte de la

pintura y el arte de hacer encajes, hará una lectura pobre, muy superficial: verá solo una joven, de una época antigua, haciendo una labor manual, pero no sabrá de qué tipo. Verá, también, implementos distintos, pero es posible que no los pueda reconocer. Hasta ahí llegaría su lectura. Es decir, solo podrá comprender los datos más literales que ofrece el cuadro, no podrá captar la historia, la narración completa, con toda su profundidad.

La Encajera (lectura de imagen) (81)



"La Encajera" (también conocida como "Encajera de Bolillos") es una pintura muy reconocida, elaborada por Johannes Vermeer Van Delft entre los años 1669 y 1670.

Marcos de referencia necesarios para realizar la lectura

Encajes en la época de Vermeer

Durante ese periodo, hacer encajes estaba firmemente basado en el dominio de la moda. Más precisamente, el encaje fue diseñado para reemplazar el bordado y fácilmente transformar vestidos de manera que pudieran mantenerse actualizados.

"El encaje era más que un simple lujo suntuoso (asequible solamente por los más privilegiados), era también el producto de una industria que proveía sustento a miles de trabajadores. (…) La demanda por encajes era tan alta y generalizada, que muchas mujeres se hicieron encajeras. Mujeres nobles fundaron escuelas de encaje para niñas de aldeas. A partir de los cinco años de edad, niños de ambos géneros eran empleados en esta tarea, la cual los varones dejaban cuando tenían edad y fuerza suficiente para labores más duras. Sin embargo, esto no significa que la labor de los encajeros fuera simple. Incluso los niños trabajaban desde el amanecer hasta el anochecer, en cuartos llenos de personas y sin ventilación, sin contar siquiera con las mínimas facilidades sanitarias".[1]

En Holanda, el trabajo de costuras era hecho normalmente por mujeres, en el ambiente del hogar, fueran pobres o ricas. Sin embargo sí se enseñaba a las jóvenes a coser, bordar y hacer encajes, de manera que pudieran aportar algo más de dinero para el hogar.

En algunas interpretaciones de la obra, se dice que Vemeer se interesó por mostrar a la mujer como ejemplo de virtudes, por ello la presenta realizando esta labor.

1 Tomado y traducido de la Página Essential Vermeer (http://www.essentialvermeer.com/lace/lace.html), Consultado setiembre, 2008.



Retícula y zonas áureas.

Análisis de la Obra

Formato: Vertical.

Forma y proporción: Sus dimensiones son de 23,9 cm de alto y 20,5 cm de ancho, lo que hace que su forma sea ligeramente rectangular, aunque su proporción no es exactamente de 1:2.

Estilo: Esta obra forma parte del estilo barroco, específicamente el barroco holandés (las obras de este periodo se caracterizan por el intimismo y el detallismo, que se refleja, por ejemplo, en la exquisita representación de la calidad de los materiales[2]). El tema de "la encajera" es frecuente en la literatura y la pintura holandesas, como representación de las virtudes femeninas domésticas"[3].

Técnica: Esta pintura está elaborada en óleo sobre lienzo, con un montaje en madera. Como todas las obras del autor, el nivel de representación de la misma es realista. Es, de hecho, un ejemplo muy claro de la obra de Johannes Vermeer a quien le gustaba retratar personajes ordinarios en tareas cotidianas, mostrando momentos íntimos en los cuales la luz era lo más trabajado.



Esquema Piramidal

Retícula y zonas áureas: La joven se encuentra cubriendo dos puntos áureos a la izquierda de la composición.

Esquema: Piramidal.

2 Citado de Barroco Holanda en la Página arteespaña (http://www.arteespana.com/barrocoholanda.htm) Consultado setiembre, 2008.

3 Citado de la Página La Encajera en Wikipedia (www.wikipedia.org/wiki/La_encajera) Consultado setiembre, 2008.

Puntos de tensión: La imagen, en general, posee una gran tensión, al tratarse de una representación de una acción congelada y además por la concentración que se puede percibir de la joven encajera. Sin embargo, toda esta concentración confluye en las manos de la joven, que sostienen los hilos y agujas.

Puntos de interés: Los puntos de interés, al igual que los puntos de tensión, se encuentran en la acción congelada, en el rostro de la joven, que mira sus manos y su trabajo. Otro punto de interés son los hilos rojos que caen junto al cojín azul, a la izquierda de la obra.

Uso de líneas, planos y volúmenes: En la obra se pueden reconocer tres planos, un primerísimo primer plano, donde se puede apreciar el almohadón, los hilos y un libro. El segundo plano, que es el principal, donde se acumula la tensión de la obra así como la luz. Y un tercer plano, que corresponde al fondo de la imagen.

Perspectiva (puntos de fuga): Se puede apreciar una ligera perspectiva y profundidad en los dos primeros planos, pero en general se aprecia la figura en una línea paralela al horizonte, como si el espectador estuviese justo frente a la joven, lo cual enfatiza la intimidad de la escena.

Ritmo: Se puede apreciar un ritmo principalmente en cuanto a tonos, pero en general es bastante libre.

Equilibrio: Es totalmente asimétrica, colocando el peso de la obra a la izquierda, donde se acumulan las figuras.

Color: En la imagen original, el color está trabajado de manera muy intensa. Con muchas mezclas primarias, secundarias y sólo algunos colores terciarios. La obra es bastante cálida, debido al tratamiento de la luz por medio de amarillos.



Equililibrio: la obra es asimétrica. El peso se encuentra principalmente en la izquierda donde se acumulan las figuras.

Recorrido visual: Inicia por la izquierda (patrón de lectura occidental) y se recorre el rostro de manera circular, bajando posteriormente por la guía de la mirada de la joven, hacia sus manos y la esquina de la mesita; de ahí se sube por el almohadón y los diferentes objetos al lado de la figura, hasta regresar al rostro. De este punto se puede continuar, cíclicamente, el recorrido.



Significado: Es principalmente narrativo, pues detalla una labor propia de las mujeres de la época, y en ese sentido nos da un fragmento de su historia.

Se nos presenta una joven, que no sobrepasa los veinte años. Llama la atención el arreglo personal tan cuidado, tanto en su vestimenta como en su cabello.

Por su presentación y la delicada piel de sus manos y rostro podemos suponer que pertenece a la clase media o media alta, aunque se sabe que la labor de hacer encajes era aprendida y practicada por jóvenes de todas las clases sociales.

La obra refleja, gracias a esos tonos amarillos suaves, la placidez y la paciencia que conlleva esta actividad. La joven está muy concentrada realizando el trabajo, por eso se encuentra, ligeramente, inclinada hacia adelante. Tiene, en su mesa de trabajo, las almohadillas que se usan en estas labores y los hilos con que se elaboran los encajes.

Sin embargo, el cuadro esconde una realidad detrás de toda la belleza que en él se percibe. La encajera que muestra Vermeer es un estandarte de lo que se esperaría de una mujer virtuosa de su época, en ella se puede leer feminidad en su estado más puro, en contraposición con lo que desgastante y duro que podía llegar a ser este trabajo manual.

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA SIGNIFICACIÓN?

" Las palabras no tienen sentidos, únicamente tienen empleos ".

Pierre Guiraud (82)

Hemos visto como el texto crece (o decrece) dependiendo de la cantidad de conocimiento, de información, de experiencias, etc. que le llegan del exterior, por medio del lector; veremos ahora que también crece en razón de su propia riqueza significativa interior.

Decíamos, al inicio, que el texto "es un conjunto de unidades lingüísticas vinculadas con un conglomerado total de intención significativa", de esta definición se deduce que el texto (en este caso el verbal) está constituido por signos lingüísticos (palabras) ordenados en forma secuencial, los cuales se suceden uno a otro en el tiempo y en el espacio, pero están íntimamente relacionados entre sí y asociados a "otros aspectos" cuya intención es ofrecer un mensaje, una información. Los "otros aspectos" que están dentro del "conglomerado total" debemos buscarlos, no en la información lineal, en el nivel sintagmático (de las oraciones) del texto, sino en la información implícita (oculta) contenida en el texto. Es decir, la significación del texto debemos buscarla en el campo de la connotación de las palabras.

Todas las palabras tienen varios significados o tipos de asociaciones: el sentido de base, el sentido contextual, el valor expresivo y el valor sociocontextual. Pierre Guiraud en su libro La Semántica nos aclara los distintos sentidos de la palabra. Al respecto apunta: "…1. Sentido de base y sentido contextual: Si un nombre (palabra) puede tener varios sentidos (…) nunca se actualiza más de uno de ellos en un contexto dado. 2. Sentido de base y valor estilístico. El sentido de base y el sentido contextual no se

superponen; hay siempre un solo sentido en una situación dada que es el sentido contextual. A la palabra en un contexto corresponde una sola imagen conceptual. Pero al mismo tiempo se forman asociaciones extranocionales que sin alterar el concepto lo coloran. (83)

También el científico cognitivo, David Swinney, " contribuyó a descubrir el hecho de que, cuando leemos una palabra sencilla(…) activamos no solo el significado más común, sino las acepciones menos frecuentes de ese término(…) Swinney descubrió que el cerebro no encuentra solo un significado para una palabra; antes, estimula un verdadero tesoro de conocimientos sobre tal palabra y las muchas otras relacionadas con ella. La riqueza de esta dimensión semántica de la lectura depende de los tesoros que ya tengamos almacenados, un hecho que tiene importantes y a veces catastróficas consecuencias para el desarrollo de nuestros hijos" (84)

Esta plurisignificación de la palabra se extiende también al texto (85). La significación total estará formada por subconjuntos significantes y, a su vez, el texto, en su globalidad, podría tener varios significados, aunque ya habíamos adelantado que las alternativas están limitadas por los saberes que el texto contiene. El lector elegirá el significado que convenga _ o que pueda construir_, siempre que respete las leyes de la restricción de la selección, sin caer en el capricho subjetivo.

Ahora bien, si los componentes más pequeños del texto: las palabras y las oraciones, tienen varios significados y eso afecta al texto en su totalidad ¿qué ocurre, entonces con la significación global del mismo? Vamos a comenzar a desmenuzar el texto en su dimensión significativa. Lo primero que vamos a afirmar es que todo texto (sin importar el tipo) posee dos grandes subconjuntos significativos: La información literal o explícita y la información inferencial o implícita. Ambas convergen y se entremezclan, tanto en el mundo que el autor

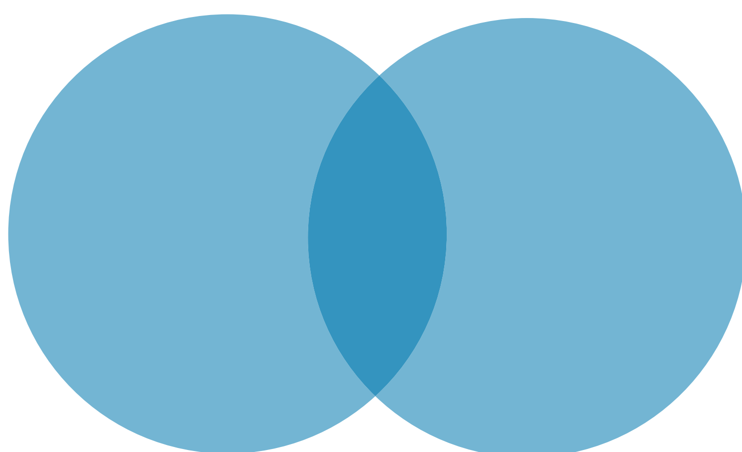
nos brinda como en el que construye el lector. "Hay, igualmente, dos lenguajes unidos en el lenguaje, uno que denota, objetiva, calcula, (...) otro que connota (evoca el halo de significaciones contextuales en torno a cada palabra o exposición) juega con la analogía, tiende a expresar afectividad y subjetividad. Los dos lenguajes no forman sino uno en nuestro lenguaje ordinario", afirma Edgar Morin. (86)

El texto, entonces, tiene, por lo menos, dos caras que conforman su significación total. Una de estas caras la percibimos fácilmente (la perciben bastante bien aun aquellos niños que recién dominan la mecánica de la lectura), y es la que nos ofrece la información literal o explícita del texto (en el nivel de la denotación). La otra cara, la más grande, la más compleja, la más importante, como veremos más adelante, está aparentemente oculta. Oculta, precisamente, tras esa información literal, que por tener sentido en sí misma confunde al lector, sobre todo al lector rudimentario, al lector/masaque, inocentemente, cree que eso que entendió, de buenas a primeras, es todo lo que dice el texto. Esta información oculta pertenece al campo de la connotación. Está en el texto de manera implícita y es la más importante porque es la que conecta el texto con el mundo no lingüístico, con un estado de cosas.

Lo anterior nos lleva a reconocer las dos significaciones que convergen en el texto: por un lado debemos hablar de significación al interior del texto (literal) y, por otro, de significación al exterior del texto (implícita). La primera la podemos localizar en las distintas proposiciones del texto. Ocupa, por decirlo de algún modo, un espacio material en la página, en la pantalla o en el lienzo. Es fácilmente perceptible para el lector. La segunda, en cambio, hay que construirla apoyándonos en la capacidad asociativa que el texto, en su función comunicativa, posee; en la relación que la información interna del texto

establece con el mundo externo. Esta información interna se comporta como un espejo en la medida en que refleja o remite a un mundo más complejo. Leer será, precisamente, el arte de poder percibir y entender esta relación del texto con el mundo. El texto y el lector convergen en una dimensión creadora que comienza por desgranar las diferentes capas significativas de la obra, continúa con un diálogo entre ambos y termina con la creación de una nueva obra.

Aunque estos dos subconjuntos (información literal e información inferencial) están estrechamente ligados, son perfectamente separables. Podemos ilustrar estos dos grandes subconjuntos significativos así:



Información Literal Información Inferencial

Para comprender mejor estos conceptos hemos puesto los dos subconjuntos un tanto separados porque cada uno forma un cuerpo coherente en sí mismo, pero en la significación del texto estas dos informaciones están totalmente amalgamadas.

SUBCONJUNTOS DEL TEXTO

Información Literal o Explícita

Para distinguir bien estos dos subconjuntos usemos el siguiente ejemplo. Es un ejemplo pequeño, pero que nos sirve para comprobar, de paso, que la dimensión de un texto no se puede medir por su tamaño:

> **"Marta va al mercado todos los sábados con su padre, compran papas de Cartago, piñas de Alajuela, queso donde los Alvarado y pescado donde Doña María".**
>
> (Texto ficticio)

Veamos primero lo que este texto nos dice a nivel literal:

1. Que la niña se llama Marta.
2. Que su papá la lleva a hacer las compras.
3. Que las compras las realizan los sábados.
4. Que las realizan en el mercado.
5. Que compran papa, piñas, queso y pescado.
6. Que las piñas las traen de un lugar que se llama Alajuela.
7. Que las papas vienen de otro lugar que se llama Cartago.
8. Que los Alvarado venden queso.
9. Que doña María vende pescado.

Todos estos datos conforman el “mundo creado” (la fábula) por el autor. Es una especie de escena, con sentido en sí misma. Esto mismo ocurre con una película, una pintura, una fotografía o cualquier otro tipo de texto. Como este “mundo creado” tiene sentido en sí mismo, el lector, poco hábil, cree que eso es lo único que dice el texto. Y es lo único que puede ver porque le faltan habilidades cognitivas y conocimientos para poder captar la significación global.

Todo el que realiza una lectura superficial solo puede captar esta información. Este tipo de lector, que ya hemos llamado “rudimentario” o “lector masa”, abunda en nuestras sociedades. Su desarrollo lector se detuvo en las primeras etapas y, por eso, no es capaz de lograr una lectura más profunda, no puede llegar a la parte más importante del texto.

Información Inferencial o Implícita

Veamos ahora el otro subconjunto significativo. Todo texto viene “embarazado”, es decir contiene otra información que resulta ser la más importante, pero que no es evidente a simple vista. Volvamos al ejemplo anterior y analicemos paso a paso cada frase, para encontrar todo lo que este texto dice entre líneas:

> “Marta va al mercado todos los sábados con su padre”

Nos está diciendo también que:

- Existe una costumbre social de ir los sábados al mercado.
- Se trata de una familia unida, en cuanto a la relación de padre-hija y que el padre se involucra en esa labor doméstica.
- Es el hombre el que administra el dinero de las compras de alimentos del hogar.
- El hombre sale de la casa.
- Si el papá dispone del sábado para hacer compras es que no trabaja ese día, nos informa de una organización laboral de cinco días a la semana.
- El papá dispone de ciertos medios económicos para cubrir los gastos alimenticios del hogar.Esos gastos alimenticios están entre las prioridades del papá, puesto que todos lo sábados los atiende.

"Compran papas de Cartago"

Nos está diciendo que:

- Cartago es una zona agrícola.
- Es probable que muchos de los cartagineses se dediquen a sembrar papas.
- Cartago debe estar a cierta altura, y debe poseer características geográficas, climatológicas y de constitución del suelo especiales para la producción de papas.
- Cartago debe tener medios de transporte y vías para hacer llegar las papas hasta el mercado.

“Piñas de Alajuela”

Nos está diciendo también que:

- Alajuela es también una zona agrícola.
- Es posible que muchos de sus habitantes se dediquen a la siembra de piña.
- Alajuela es caliente, porque es el clima que requiere la piña, debe estar casi al nivel del mar, su suelo debe poseer los nutrientes necesarios para sembrar piña.
- El país, del que surge este texto, tiene micro-climas o climas variados.
- También Alajuela debe contar con medios de transporte para sus productos.

“Queso donde los Alvarado”

Nos está diciendo también que:

- Existe la pequeña empresa familiar, dedicada a la elaboración de productos específicos como el queso.
- Los Alvarado ya son conocidos por el producto que venden.
- Este país, además de ser agrícola, es también ganadero, lechero y cuenta con una pequeña industria.

“Pescado donde Doña María”

Nos está diciendo también que:

- En el mercado se consiguen productos alimenticios muy variados.
- Este país cuenta con mares o ríos grandes, puesto que se vende pescado.
- Existen medios para traer pescado desde su hábitat hasta el mercado.
- El pescado, el queso, la papa, la piña forman parte de la dieta cotidiana de este pueblo.
- También las mujeres tienen puestos de venta en el mercado.

Todavía podemos agregar que el texto, además, hace referencia a la libre competencia de mercado, a la costumbre social de hacer ciertas compras los sábados y si eso es así, es de suponer que ese día hay mayor y mejor oferta de productos.

Nos dice, también, que es un país que está en paz (en periodos de guerra los mercados no funcionan ni los padres van con sus hijos).

También nos informa sobre lo que aprende Marta: Marta aprende sobre productos, sobre precios, a negociar con los vendedores. Es decir, Marta aprende a administrar un hogar, con esas visitas de compra al mercado. Todo esto y más dice este pequeño texto. Resultó que encerraba una información enorme.

Para comprobar, una vez más, la subjetividad de la lectura, en la construcción del significado por parte del lector, supongamos que dos niñas leen este texto:

1. Rosita: es una niña de recursos muy escasos, que vive cerca de un botadero de basura. Su madre la alimenta de lo que recoge, cuando los restaurantes mandan a tirar la comida que les sobra. Rosita lee el texto. Supongamos que le preguntamos ¿Cómo es el papá de Marta: rico o pobre? Cuando ella lee que Marta va al mercado con su papá y compran piña, queso, pescado, que tienen dinero para hacer esas compras, ella responderá, sin duda, que es rico. Su respuesta, aunque es muy subjetiva, es correcta porque está bien sustentada con los saberes que aporta el texto.

2. Alicia: es la hija de un Presidente de la República. Su familia, además, es dueña de varias empresas. Si a ella le hacemos la misma pregunta, cuando Alicia lee que la hija va con su papá a hacer las compras a un mercado, de inmediato contestará que son pobres, puesto que no tienen empleados que vayan a hacer esos trabajos. Al igual que Rosita, su lectura es totalmente subjetiva, pero es correcta, pues se apoya también en los datos del texto.

Entonces, ¿cómo es el papá de Marta?, como lo vea cada lector: según sus conocimientos, experiencias, creencias, su escala de valores, su posición social, su visión de mundo, es decir, según su subjetividad. En este caso, cada niña hace su lectura _ puesto que la amplitud del texto lo permite y debe ser respetada _. Rosita no puede hacer la lectura de Alicia ni Alicia la de Rosita, eso es imposible.

Como vemos, este texto, aunque es muy pequeño, es riquísimo. Es en la riqueza de la información implícita en donde encontramos la verdadera significación. Para cada lector existe un margen de movimiento. “el texto es una máquina perezosa que exige del lector un arduo trabajo cooperativo” afirma Umberto Eco. (87)

En este mismo texto alguien puede interpretar, por ejemplo, que el papá de Marta no es machista, puesto que realiza esas labores tan hogareñas, otro, en cambio dirá que sí es machista puesto que él controla las compras y el dinero que se gasta en ellas. En fin cada quien lo ve desde su visión personal. Eso es, realmente, leer. El lector colabora con el texto y el texto logra “dar a luz” con la ayuda de cada lector, solo que ese nuevo “hijo- texto” le pertenece más al lector. “…el objetivo de la lectura es trascender las ideas del autor hasta llegar a unos pensamientos crecientemente autónomos, transformativos y, en última instancia, independientes del texto escrito”, afirma Maryanne Wolf.(88)

Hemos separado las dos grandes informaciones que posee todo texto: la literal, que conforma el mundo creado por el escritor y la implícita que conecta con el mundo (no olvidemos que toda obra es una creación colectiva a través de un individuo). Esa circunstancia nos explica como la persona que redactó este pequeño texto, que hemos usado como ejemplo, a partir del mundo que nos crea, refleja una sociedad, con sus costumbres, con sus recursos, con sus prioridades. Esta sociedad será captada de manera un tanto distinta por cada lector. “El lector se encuentra en la encrucijada de tantas circunstancias, fortuitas o arbitrarias, aleatorias o previsibles y, sin embargo, sucede que es en función de esas coordenadas problemáticas, sus tendencias e intereses, que trazará los rumbos de su lectura”, afirma al respecto Lisa Block de Behar. (89)

No hará la misma lectura, de este mismo texto, un francés que un centroamericano, un niño que un adulto. El texto, como hemos dicho antes, tiene sus controles semánticos (en el plano del significado), pero el lector tiene espacio para moverse en esta área expansiva que lo caracteriza. "La interpretación revela aspectos de la obra, pero también es verdad que revela aspectos del propio lector, de su personalidad, de su vida". (90)

Además de estas dos grandes informaciones, el texto es un conglomerado de subconjuntos significativos más pequeños. Veámoslo con el siguiente ejemplo:

Iglesia y divorcios

"En días pasados se anunció, con bombos y platillos, que la Iglesia Católica iba a perdonar en esta Semana Santa, mediante la confesión, el pecado del aborto, a todas aquellas personas que han incurrido en este grave pecado. Ante la posibilidad de que la Iglesia perdone este horrendo crimen a seres indefensos, me pregunto: ¿y los divorciados? ¿Cuán grave es nuestra falta, que no nos permiten ni siquiera comulgar?"

Allan Rodríguez Caravaca (91)

Veamos algunos de los subconjuntos significativos que este texto posee:

1. El primero corresponde a los dos hechos que se mencionan: la práctica de abortos y la existencia del divorcio.

2. Otro corresponde a la crítica que va dirigida a las autoridades de la Iglesia Católica.

3. También hay una queja por el trato discriminatorio hacia los divorciados.

4. Hay, además, un subconjunto que es una especie de llamado a todos los divorciados para que se den cuenta de que la Iglesia Católica considera perdonable un aborto pero no un divorcio.

5. Otra parte del texto contiene opiniones: el escritor pone en la balanza los dos hechos y opina que la Iglesia ha sido muy dura con los divorciados y ha sido muy blanda con quienes han practicado el aborto.

6. Hay otro subconjunto que recoge los sentimientos del escritor: enojo, disgusto, impotencia, deseo de volver a comulgar.

Todos estos subconjuntos significativos_ y otros que verán distintos lectores_ conforman este texto. Así sucede con todos, algunos son más ricos que otros, pero ninguno es plano ni unilateral. Todo texto tiene muchas caras, muchas vistas, muchas dimensiones. "El texto presenta una lectura compacta que el lector descompone; los altibajos de su atención controlados por sus intereses, deseos, conocimientos, ignorancias, van desarmando el texto original. (…) Así el lector actualiza el texto, lo vuelve actual, lo trae al presente y por la misma razón lo trae a la virtualidad en la que permanece realizándolo vez por vez".(92)

La Significación en el Texto Literario

Con los ejemplos anteriores, de textos noticiosos, muy informativos, hemos podido comprobar la enorme importancia que tiene la información inferencial, esta información interna, profunda que remite a un mundo más complejo. El lector hábil se apoya en la información explícita para

pasar a ese nivel más profundo. Todorov señala que el texto es una escritura de "doble fondo" que abre el interior del signo al exterior de la significancia (lo que él llama fenotexto y genotexto). (93)

La información implícita es siempre la más importante, pero es todavía mayor en el texto literario pues su significación está ahí, no en el "mundo creado". La connotación domina sobre la denotación. Si el lector no logra captar la información inferencial, definitivamente no comprenderá el texto.

Veamos el siguiente ejemplo:

"De ropa y de ceniza
he hecho el pan de miga suave.
Duerme ahora sobre esta almohada de harina
y deja que ande tu sueño en mi vigilia.
Duerme sobre esta miga suave
que aún sabe traerte el aroma de la espiga.
El pan no ha sido horneado todavía.
Haré que no te enteres
de lo alerta que salgo en madrugada
a recoger el trigo
para darte otro pan y otra noche
de ropa y de ceniza.

Jorge Charpentier. (94)

Decir que este poema trata de alguien que hace pan y se preocupa por otro que está dormido (que es lo que dice la información literal), significa no haber comprendido que el poema gira alrededor del amor y, específicamente, alrededor del encuentro amoroso. Que pan y amor se equiparan semánticamente por cuanto ambos connotan lo primitivo, lo cotidiano, lo esencial al hombre. Que hay una serie de términos que connotan hogar, calor, seguridad. Que la pasividad del tú lírico (percibida mediante el verbo "duerme") se contrapone a la actividad del yo lírico, que es el que se entrega.

No es necesario continuar con el comentario del poema para demostrar que su significación no puede ser reducida a una síntesis de los datos literales. Lo que sucede es que esta información literal presenta como inocente el artificio semántico de la complicada connotación.

A todo esto hay que agregar, además, que alcanzar el nivel implícito, en el texto literario, es más difícil que en el texto informativo, porque supone, además de conocer muy bien el valor expresivo de las palabras, reconocer cuándo se ha quebrado una norma (los recursos literarios) y qué efecto se logra con ello. Además, el lector debe aportar todas aquellas partes que, voluntariamente en busca de cierta opacidad, (que en nada contradice la claridad del mensaje), el autor ha eliminado (recordemos el carácter incompleto del texto). "Puesto que el texto muchas veces no expresa proposiciones o HECHOS que sean conocidos generalmente o que se conozcan en el contexto del discurso (...), el interpretante tendrá que proporcionar estos "enlaces omitidos" de la memoria. Ya vimos que los marcos de conocimiento desempeñan una función importante en este procesos", confirma Teun Van Dijk.(95)

Claro que en el texto literario esta práctica se usa con más frecuencia, y en la literatura moderna _como ya adelantamos_ hay una

tendencia cada vez más fuerte a eliminar todas aquellas proposiciones de la cadena textual que sean evidentes o, valga decir, evidencien demasiado el mensaje implícito. Con esto el autor construye una cierta ambivalencia y aumenta la plurisignificación, que conviene muy bien al texto literario, pero que, a su vez, se convierte en una de las mayores dificultades que debe afrontar el nuevo lector. Al respecto explicaba Vygotski que Quintiliano definía la alegoría "como una inversión, la cual expresa una cosa con las palabras y otra con el significado, a veces incluso la contraria".(96)

La literatura actual le da más trabajo al lector, le demanda mayor participación y lo obliga a tener una buena base de conocimientos para poder interactuar con ella. "A medida que maduramos aportamos al texto no solo toda la experiencia cognitiva descrita (…) sino también el impacto de la experiencia vital, nuestros amores, pérdidas, alegrías, tristezas, éxitos y fracasos. Nuestra respuesta interpretativa a lo que leemos tiene una profundidad que, la mitad de las veces, nos aparta de donde el pensamiento del autor nos dejó, llevándonos en nuevas direcciones", apunta Maryanne Wolf. (97)

Lo que hemos dicho del texto literario es válido, también, para los demás tipos de textos. A la hora de leer siempre van a entrar en juego cuatro tipos de información:

a. Información interna del texto (literal o explícita).
b. Información referente al mundo (información inferencial o implícita).
c. Conocimiento almacenado en la memoria del lector (marcos referenciales)
d. Información de otros textos (intertextualidad)

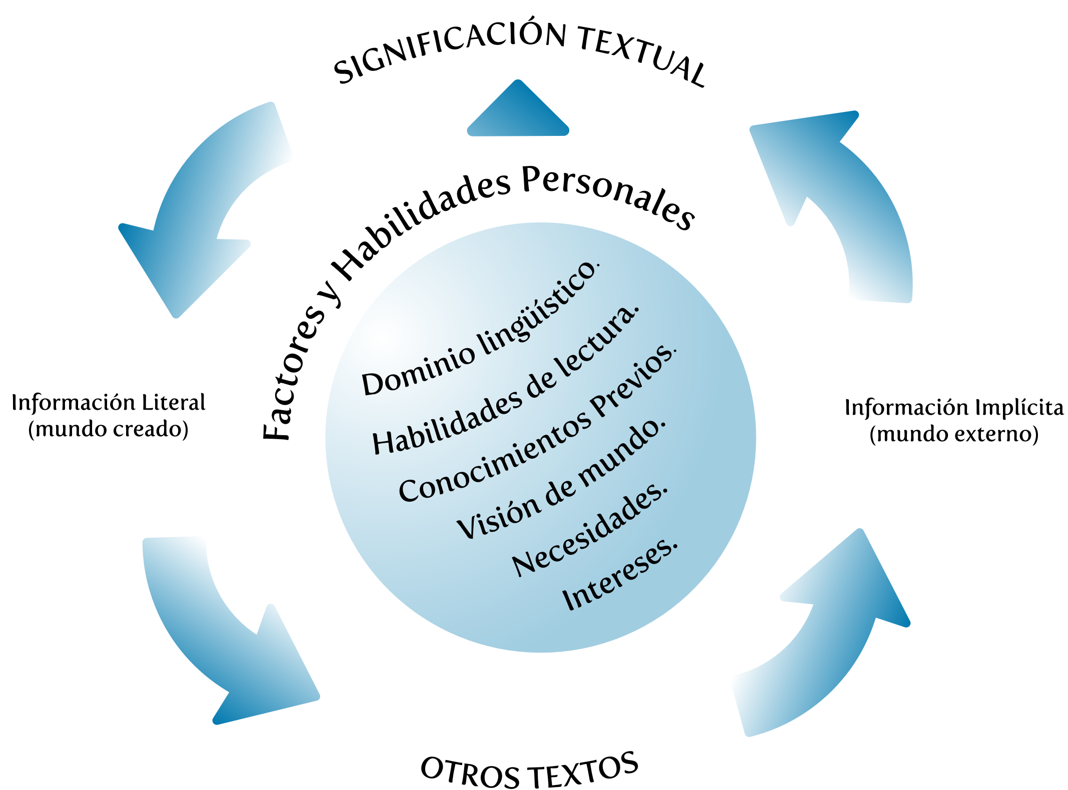
Los tres primeros puntos han sido analizados en este trabajo. El último punto hace referencia a una característica que tiene toda obra: la intertextualidad, que alude a la convergencia de citas y alusiones de otras obras anteriores en la obra que estamos leyendo.: “La literatura, según J. Kristeva, es un mosaico de citas y de referencias intertextuales, cada obra literaria integra distintas facetas de otras creaciones y con ellas comparte recursos, temas, rasgos de estilo, peculiaridades de género, etc. De modo que, efectivamente, puede afirmarse que el texto literario es el resultado de un cruce de textos, como explica G. Genette. (98)

El hecho de que la obra esté compuesta de citas, referencias, retazos, estilos, etc. de otras obras anteriores: obras de música, pintura, literatura, cine, afecta la acción del lector porque eso significa que debe identificar estos intertextos para poder comprender la obra. Pero para poder identificarlos debe tenerlos guardados en su memoria a largo plazo. «Todo texto es un intertexto, otros textos están presentes en él, en niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura contemporánea o del entorno, todo texto es un tejido nuevo de citas” dice Barthes.” (99) Si el lector carece del conocimiento de esos otros textos, que alimentan la obra que lee, siempre puede comprender el significado de la obra, pero solo parcialmente, pues la intertextualidad activa y desvela el significado más oculto de algunos textos, el significado global.

En conclusión, si tomamos en cuenta estos cuatro puntos entendemos todavía mejor de dónde viene ese carácter expansivo que posee el texto y por qué la lectura es una tarea tan complicada y, a la vez, tan importante para el desarrollo del pensamiento humano.

La Espiral de la Lectura

Todo esto nos lleva a definir la lectura como un proceso en espiral. Su perfeccionamiento no termina, pues son muchos los factores que intervienen y son factores muy cambiantes. El siguiente gráfico recopila algunos de estos factores:



El texto remite al mundo, como hemos afirmado tantas veces, pero este mundo será percibido según los factores indicados en la columna central. La interpretación, que consiste en procesar la información textual utilizando los factores que se señalan en la columna central, para alcanzar el nivel implícito, se convierte en un proceso difícil y complicado, especialmente para el que se inicia en la lectura y no recibe la atención adecuada.

El lector hábil se apoya en la información explícita para pasar al nivel implícito. Durante este proceso el lector echa mano de información almacenada en la memoria, para comenzar a comprender la nueva información que va entrando. Comienza por buscar significado en las palabras, en las frases y une las que están conectadas semánticamente. Busca, por decirlo de algún modo, el "hilo de Ariadna". Es decir, el lector comienza por organizar la información, lo que le permite también reducir información y mantenerla en la memoria de corto plazo, hasta crear un esquema coherente que, posiblemente, envíe a la memoria a la largo plazo. (100)

Paralelamente a estos procesos de selección y clasificación de datos se lleva a cabo la comparación con la información almacenada. Nuevamente no debemos olvidar el papel fundamental y determinante que juega la motivación, por cuanto atendemos aquellos aspectos que nos interesan y restamos importancia a los que no nos resultan interesantes. Si hay conocimientos ya almacenados en la memoria, sobre los que estamos leyendo, entonces la lectura nos resulta más significativa y podemos comenzar a completar el texto y a comprenderlo. Queda, sin embargo el segundo paso: saltar a la información implícita. El texto nos remite al mundo, si podemos leer el mundo a través de él,

nos habremos convertido en hábiles lectores, si no es así no habremos pasado de ser lectores rudimentarios, "lectores masa".

De nada sirve leer con los alumnos, una y mil veces Caperucita Roja, por ejemplo, si no son capaces de identificar Caperucitas en los acontecimientos de la vida diaria, si no pueden ver que tan peligroso resulta un bosque como el barrio o la ciudad en la que viven. Si no pueden reconocer las causas y hasta algunos responsables del suceso que se narra en el cuento. Hay todo un mundo reflejado en todos los textos, su significado varía en parte, a través del tiempo y de los cambios socio-culturales, pero "estas diferencias individuales, permanecerán dentro de ciertos límites de la interacción social, de otra manera la comprensión mutua sería imposible, (...) y por lo tanto estará de acuerdo, por lo menos en parte con los demás, en cuanto a lo que significan las oraciones y los temas globales del texto"(101) Los educadores tenemos la obligación de enseñar a los alumnos a dar ese salto, a leer el mundo a través de la palabra, de la imagen, del sonido, del color, etc.

Hemos visto, a lo largo de este capítulo en el que analizamos el texto, tanto en sus cambios más recientes, como en su estructura más interna, lo complicado que es, lo rico que es y lo maleable que es. Hemos visto, también, cómo la lectura fortalece, casi como ninguna otra actividad, nuestra capacidad de pensamiento, cómo activa los procesos mentales más complejos _justo los que más nos convienen para desenvolvernos en la vida_ y enriquece nuestra base de datos, nuestros saberes. Es por eso que sigue siendo vital formar un buen lector.

CAPÍTULO IV

El lenguaje ¿barrera o herramienta?

EL Lenguaje,
¿ barrera o herramienta?

"Al dominar la palabra, el hombre asimila automáticamente un sistema complejo de nexos y relaciones en los que se sitúa el objeto dado y que se han ido formando durante la historia multisecular del género humano."

Luria (102)

Hemos analizado, en las páginas anteriores, el corazón mismo del texto, con todas sus complejidades internas y externas y hemos visto que es difícil de clasificar, difícil de abarcar y difícil de controlar. Hemos aprendido que el texto tiene vida propia y se metamorfosea cada vez que se encuentra con un lector. Que un texto exige el funcionamiento total de nuestro aparato cerebral si queremos aprehenderlo, de lo contrario permanece cerrado, inaccesible. Que un texto nace y re-nace con cada lector y con cada lectura.

Vamos a agregar un aspecto más de la composición del texto _en este caso el texto verbal_ porque representa, más a menudo de lo que imaginamos, una barrera, a veces insalvable, para el lector, sobre todo si es un lector o lectora inicial. Nos referimos al lenguaje.

Cada vez que un niño o niña, en su etapa inicial de la alfabetización, toma un texto con la intención de leerlo, se topa con que no conoce el significado de muchas palabras que ya logra descifrar o que escucha que otra persona lee. Esto se debe a que los niños llegan a la escuela dominando bastante bien _para su corta edad_ el lenguaje oral, pero no la forma del lenguaje que se utiliza para escribir.

El lenguaje es un sistema de signos que utiliza el ser humano para comunicarse con los demás y para pensar. Este sistema de signos puede ser expresado por medio del sonido (signos articulados) o por medios gráficos (escritura). Estas dos posibilidades corresponden a los dos usos del lenguaje que llamaremos: código oral y código escrito.

El código oral antecede, históricamente, al escrito. El código escrito aparece muchos años después. Debe su origen a la evolución y desarrollo social. Lo mismo ocurre en la adquisición del lenguaje. El niño primero aprende la forma oral del lenguaje y solo más tarde_ si tiene la posibilidad_ aprende el código escrito.

Con la adquisición del lenguaje, el niño se socializa, lo adquiere en el contacto con los demás y, a la vez, se pone en contacto con los otros, por medio del lenguaje.

A medida que adquiere el lenguaje, adquiere, también, la visión de mundo, la escala de valores de los otros miembros de su grupo social. Como mecanismo socializador, el lenguaje contribuye a que el hombre sea en sociedad y no solo individualmente. Por lo tanto, este proceso de socialización se inicia con el convivir y, especialmente, con el aprendizaje y uso del lenguaje del grupo al que se pertenece, que actúa, muchísimas veces, como vehículo de cohesión e identidad grupal.

Hymes señala que "el niño normal adquiere un conocimiento de las oraciones no solo como gramaticales, sino también como adecuadas. Él o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar con quién, cuándo, dónde, de qué forma". (103)

EL CÓDIGO ORAL

El código oral se adquiere en el seno familiar. Es una forma muy flexible, muy libre, espontánea y altamente significativa, que se aprende en poco tiempo (al año un niño dice dos o cuatro palabras y normalmente a los tres años no tiene ningún problema para comunicarse), sin que medie, necesariamente, un esfuerzo consciente y organizado de parte del niño o del grupo familiar.

Sobre la adquisición del lenguaje se ha discutido mucho. Chomsky (1978) por ejemplo, considera que los niños aprenden a hablar a una edad muy temprana, a pesar de que los adultos les hablan de manera incompleta, es decir, emitiendo solo partes de oraciones _casi siempre predicados_. Este carácter incompleto del discurso oral ya había sido analizado muchos años antes por Vigotsky (1934). Él afirmaba que en el diálogo, el lenguaje es abreviado y no es necesario emitir proposiciones completas, por cuanto ambos interlocutores saben de qué están hablando. Solo se emiten las claves necesarias para avanzar en la conversación, lo demás, se supone, que el interlocutor lo sabe y por lo tanto no es necesario decirlo. (104)

El siguiente ejemplo, que podría formar parte de un diálogo hogareño, ilustra esta cualidad:

Esposo: _ ya se van…
Esposa: _ ¡Qué alivio!
Esposo: _Van felices. Creen que escogieron la gran cosa.

Supongamos que esta pareja tiene un bebé de seis meses. Esta conversación, que hemos transcrito, es todo lo que él oye.

Si este diálogo incluyera lo que no se dice porque los interlocutores ya saben, tendría que ser así:

Esposo: _Ya se van Carlos y María, que vivían aquí. Eran nuestros vecinos que no nos caían muy bien. Dejan la casa. Estamos viendo que tienen todo listo en el carro que los va a transportar a ellos y a sus enseres. Se van a vivir en otra parte.
Esposa: _ ¡Qué alivio! Me alegra que se vayan porque nos llevábamos mal. Me sentía incómoda con ellos. Ya se había perdido la amistad que teníamos. Me hace feliz que se cambien de casa. Ya no nos van a causar más disgustos ni problemas. Vamos a estar más tranquilos.
Esposo: _Van felices. Creen que escogieron la gran cosa, cuando en realidad escogieron mal. Cambian este lugar, que es mejor, por otro de menor calidad, pero ellos no lo saben, nosotros sí. Pobrecillos a lo mejor se arrepienten después y ya no podrán volver.

Pero este segundo diálogo no se da de manera explícita (solo al interior de cada lector) y lo que el bebé oye es el diálogo original, por lo tanto no sabrá quiénes se van ni por qué uno de las interlocutores está contento con lo que ocurre (que tampoco se entera qué es) y menos que la última frase no afirma lo que dice, sino lo opuesto (es irónica). Los que están hablando, en cambio, están conectados mentalmente y pueden completar, sin problema, cada una de las proposiciones, pero el bebé no.

A pesar de este contrasentido y de que este tipo de conversación es la que más escuchan los niños de cuna, el niño logra apropiarse del lenguaje en muy corto tiempo.

Pero hay más contrasentidos en el proceso de la adquisición del lenguaje. Entre ellos podemos mencionar la forma especial que el adulto usa para hablar con el niño, directamente. Por un lado recurre al uso de metáforas. Por ejemplo en vez de decirle "te quiero, eres importante para mí" (que ya de por sí es una frase difícil para un bebé), le dice "Mi pedacito

de cielo" "mi estrella". A lo mejor el bebé nunca ha visto una estrella, no sabe lo que es el cielo y menos que en la escala de valores, de la persona que le habla, ocupa un lugar tan importante como él. Con todo y este enredo que les hacemos, los niños aprenden a hablar muy pronto y con cierta facilidad.

A lo anterior hay que agregarle, además, que el adulto habla de una manera con el niño y de otra con los adultos. Hay todo un vocabulario especial que se usa para hablarle al niño. Irónicamente muchas de las palabras son despectivas: boronita, enanillo, pelotilla, cachetoncito, otras son paternales o maternales, con las que el adulto se siente superior: papito, mamita, mi hijito. En esta forma _que se conoce como lengua aniñada y que usan tanto hombres como mujeres_ no solo el vocabulario es especial, sino también el tono, la entonación, los énfasis, el ritmo y hasta los gestos.

Sin embargo, muy pronto, ese infante, a quien le hablamos así, se da cuenta de que él sí tiene que entender esa forma de lenguaje, pero no debe usarla para hablar con los adultos, al contrario, él debe hablar tal como lo hacen entre ellos. (105)

Es verdad que el niño puede decir "Ya te ponguiste ese vestido" (usando una forma verbal que no debe haber escuchado a ningún adulto). Lo que ocurre es que usa su creatividad lingüística. Como ya posee, en su memoria de largo plazo, todas las reglas gramaticales de su idioma (esto lo logra en su primer año de vida) y, por lo tanto, conoce la conjugación de los verbos regulares, le aplica la regla a todos los verbos que va conociendo, sin distinguir si son regulares o irregulares. (106) Más adelante irá incorporando las irregularidades del idioma y corrigiendo esas inconsistencias. Todo esto nos demuestra que el niño orienta sus esfuerzos a hablar como los adultos.

El código oral que adquiere el niño, como lo aprehende del grupo social que lo rodea, lo adquiere, también, con todas las características que este grupo le ha dado. De manera que puede presentar varias diferencias

con otros grupos, pueblos y países que hablan el mismo idioma. El niño adquiere, entonces, un dialecto, pues cada idioma está conformado por un grupo grande de dialectos y cada dialecto tiene algunas características que lo diferencian de los demás, sin que eso impida la comprensión entre todos los hablantes de esa lengua. (107)

Estas diferencias dialectales pueden ser de tres tipos:

a. Fonológicas: ciertos fonemas (sonidos) se pronuncian de manera distinta. Los costarricenses, en general, no vibramos la "r"; en Nicaragua, por ejemplo, se aspira la "s" _en vez de "pues" se dice "puej".

b. Léxicas (de vocabulario), en cada dialecto se designan objetos y acciones con otras palabras. Los nombres de las frutas, por ejemplo, cambian de un país a otro.

c. Gramaticales (estas son las menos porque la gramática es la columna vertebral de un idioma, si esta cambia mucho deriva en otro idioma), en Guatemala, por ejemplo se dice "un mi amigo" en vez de "un amigo mío".

Esto significa que una persona (adulto o niño) de una zona puede usar palabras distintas para referirse a los objetos o acciones, puede pronunciar un poco distinto, sin que se obstruya la comunicación entre todos. Estas variaciones se consideran absolutamente normales dentro de los hablantes y corregirlas, tratando de que todos hablen igual, no solo es inútil sino también ofensivo.

Resumiendo, el código oral tiene características muy precisas. Es mucho más libre y permite correcciones y cambios sobre la marcha. No hay tanta preocupación por la corrección en términos normativos, importa

más la expresividad, la persuasión o la simple transmisión de información. La pronunciación, por ejemplo y, posiblemente a causa de la rapidez, es bastante descuidada y de todos modos nunca se ha podido estandarizar. El niño que oye "lión", en vez de "león", "mercao" en vez de "mercado" repetirá estas formas y difícilmente las abandonará, aunque sepa que está pronunciándolas mal.

En el código oral, los errores de concordancia no son tan notorios porque, además, siempre existe la posibilidad de corregir, conforme avanza la conversación.

El niño que ingresa a la escuela conoce y domina muy bien este código oral, con todas las características propias de su grupo familiar y social. Es decir, los niños llegan a la escuela dominando alguna forma dialectal del idioma del país. Pero no conoce más que eso, lo cual es un gran problema si queremos que se convierta en un lector, porque los textos se construyen usando otro código lingüístico muy distinto, del que él no sabe casi nada: el código escrito.

EL CÓDIGO ESCRITO

Habiendo analizado las características más importantes del código oral, conviene, ahora, revisar las que corresponden al código escrito. Vamos a comenzar por explicar cómo se codifica una lengua, para entender mejor la forma que usamos a la hora de escribir.

Normalmente, en una determinada región (llámese nación), pueden coexistir distintas lenguas y dentro de cada lengua varios dialectos. El primer paso para codificar una lengua consiste en seleccionar solo una de ellas (en el caso de que co-existan varias) y como cada

una, normalmente, está formada por varios dialectos, se elige solo uno, también. Hemos dicho "elección" pero no siempre se da. Casi siempre lo que ocurre es que un grupo social, no necesariamente mayoritario _aunque puede suceder_, pero sí con poder político o económico impone su dialecto (su peculiar forma de hablar). (108)

Una vez que se ha seleccionado o impuesto un dialecto, se procede a realizar el análisis lingüístico, para poder descubrir y elaborar todo el paradigma de la lengua. Se hacen los estudios: fonológico, morfo-sintáctico y semántico, que corresponden a los tres componentes de toda lengua.

El estudio fonológico permitirá conocer el sistema de fonemas (distintos sonidos) (109) que configuran el sistema. Mencionamos este estudio porque de él dependerá la ortografía que se establecerá para la escritura (para cada sonido se asignará un grafema _letra_ y las reglas para su uso).

El estudio morfo-sintáctico se hará analizando varias oraciones (un corpus) en un trabajo conjunto con un hablante nativo de la lengua, para descubrir las reglas de relación y funcionamiento de las palabras, en la cadena sintagmática (dentro de una oración). Con este estudio se descubre cómo se conjugan los verbos, cómo se construye el sujeto, el predicado, cómo se indica el singular o el plural, cómo se manifiesta el género, etc.

El estudio semántico nos permite identificar cómo se nombran los objetos, las acciones, los estados, es decir, qué significa cada palabra.

Este estudio lingüístico permitirá elaborar:

1. Una gramática: que indicará las normas a seguir a la hora de construir correctamente las oraciones, los párrafos, los textos.
2. Un diccionario: que recogerá las palabras, con su significado, que se considerarán “cultas” únicamente.
3. Una ortografía: que indicará las reglas para escribir con corrección ese dialecto.

A partir de ese momento, esta forma dialectal se considerará la forma estandarizada, es decir, la que todos deben usar cuando quieran comunicarse con otras personas que provienen de lugares distintos y manejan sus propios dialectos.

Los usos que se establezcan para esta forma estandarizada se considerarán la “norma”, la forma “correcta”, la forma “culta”, La sociedad la llenará de prestigio, de manera que las formas que se alejen de ella se considerarán “incultas” (110) Esta forma se asociará al sistema educativo y será de uso obligatorio para todo profesional o persona que se considere “estudiada”.

Finalmente, una lengua puede considerarse estandarizada si, una vez codificada, es aceptada y usada por un grupo social y, especialmente, si se usa en documentos oficiales, actos religiosos, medios de comunicación (exceptuando la prensa amarillista que usa algún dialecto de los que pertenecen al código oral), pero sobre todo si se crea, a partir de ella, una literatura, un cúmulo de textos impresos y digitales.

Esta forma estandarizada del lenguaje recibe, además, la protección y vigilancia del sistema educativo (que es el encargado de enseñarla a los niños y jóvenes) y de distintas instituciones que cuidan de que se mantenga

intacta (entre ellas merece mención especial las academias de cada lengua). Así es como llegamos a crear una forma distinta para escribir, tan alejada de las formas orales que usamos en la conversación diaria.

Finalmente esta forma estandarizada del lenguaje se convierte en un símbolo nacional, que identifica al país que la usa y contribuye a la cohesión del pueblo, del país (111). Gracias a que existe esta forma, compartida por todos los hablantes de un mismo idioma, nos podemos comunicar con éxito, en forma oral o por escrito, con personas de otros países. Gracias a ella, también, todavía podemos leer el Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha, aunque fue escrito hace más de 400 años.

Una vez que se tiene codificada y estandarizada la forma que se usará en la escritura, se le añaden más normas y procedimientos en la estructuración, propiamente, del discurso escrito. Por ejemplo, hay una serie de expresiones y términos que solo se usan en la escritura, nunca para hablar entre nosotros. Expresiones como "por consiguiente, no obstante, en otro orden de ideas, etc" solo se usan a la hora de escribir.

Existen, también, formas "gemelas" especializadas, unas se usan únicamente en el código oral y otras en el código escrito (en Costa Rica se puede decir, por ejemplo, a nivel oral que "Hay un aterro (muchísima) de basura en los parques", pero no se puede escribir que "El gobierno tiene un aterro de problemas"). La injerencia de los elementos del código oral en el código escrito se considera de mal gusto y significa que la persona no es culta, no sabe escribir, no domina el código escrito.

El código escrito, a diferencia del oral, no permite correcciones sobre la marcha. Es muy estructurado, debe respetar muchas reglas. Cuenta, además, con muchos recursos que, si bien embellecen el texto, lo hacen más complicado para la persona que no domina esta forma estandarizada.

El niño que se inicia en la lectura, aunque ya pueda decodificar palabras, ignora el significado de muchas de las que están escritas, no entiende el papel de los conectores semánticos (sin embargo, en resumen, al contrario) no puede descifrar las figuras literarias, ni las estructuras textuales. Todo esto convierte al lenguaje en una gran barrera para el que no tiene el dominio y en una herramienta para quien sí lo maneja. Por eso es necesario entender el papel preponderante que juega el lenguaje a la hora de elaborar un programa de formación de lectores.

CAPÍTULO V

Fomento a la Lectura en la Edad Temprana

Fomento a la Lectura en la Edad Temprana

**El hombre que no lee no tiene ninguna ventaja sobre el que no sabe leer.
Mark Twain**

Todos los aspectos, que hemos venido analizando a través de este libro, han tenido como único fin conocer las múltiples y complicadas facetas que presenta la lectura. Si los educadores entendemos muy bien los distintos aspectos que convergen en un texto, lo que es la verdadera significación textual, el papel del cerebro en la actividad lectora, el aporte del lector, el perfil que debe poseer, sin duda podremos formar mejor al estudiante en esta tarea, que le servirá, además, para seguir aprendiendo, para poder adaptarse a los cambios, para desarrollarse personal y profesionalmente.

Como pretendemos que nuestros niños y jóvenes sobrepasen lo que hemos llamado el lector-masa (ese que sí lee los mensajes que llegan a su teléfono, pero no es capaz de llenar un formulario porque no lo entiende) y alcancen la condición de lector competente, de lector profesional _ un lector que posee ciertas destrezas y supuestos socioculturales y es capaz de realizar las operaciones interpretativas que el texto exige_, vamos a requerir confeccionar un programa de lectura que, desde su etapa inicial, ponga en contacto, a los niños y niñas, con muchos tipos de texto, con los que pueda comenzar a ejercitar procesos mentales complejos, para que se acostumbren, desde pequeños, a captar la significación de lo que les leen. Esta sería la primera etapa de un programa de formación de lectores que debe continuar hasta el bachillerato.

Por razones de la temática que nos ocupa, nos centraremos en lo que se debería hacer en los primeros años de vida, desde la concepción hasta los siete años, que consideramos la edad temprana, es decir, toda esa época en la que el niño y la niña requieren que un adulto les lea.

LOS NIÑOS DE HOY

Lo primero que tenemos que tomar en cuenta es que esos niños pequeños viven en un mundo muy distinto al que tuvieron su padre y su madre _aunque estos sean, todavía, personas muy jóvenes_ pues los cambios se han dado de manera vertiginosa en muy poco tiempo. El niño de hoy crece rodeado de muchos aparatos tecnológicos (aunque provenga de un hogar de escasos recursos). Cuando nace se encuentra con que, en su hogar, ya hay televisión, radio y a lo mejor teléfono. La computadora no le será extraña, ya sea porque sus padres poseen una o algún vecino. Puede que muchos de ellos encuentren en sus casas aparatos para jugar con videojuegos, además de juguetes bastante electrónicos, como libros con pantallas, aparatos musicales que se conectan al IPod, etc. Es decir, para todos los bebés que ya existen o vienen en camino, la tecnología formará parte habitual de su mundo. Ellos la verán y la usarán con mucha naturalidad. “Los niños de hoy en día adoptan la tecnología muy rápido, no le temen, por el contrario, les fascina. Para ellos el Internet no es una nueva tecnología, pues ha estado allí desde que nacieron”, afirma Greg Childs. (112)

El que el niño esté inmerso en un mundo tan moderno, tan tecnológico y él mismo posea una predisposición, hacia el manejo eficiente de tantos aparatos electrónicos, no nos garantiza que pueda llegar a ser un buen lector. Una cosa no conduce a la otra. Más bien esta situación le

complica la tarea, porque se ha ampliado y transformado, muchísimo, la comunicación humana, como hemos analizado a través de este libro.

Estos niños, además, están muy estimulados por el medio ambiente, crecen rodeados de imágenes y sonidos, que van más allá de los que brinda la naturaleza. Son imágenes y sonidos creados por el hombre. Esto los convierte en seres muy curiosos, muy activos (a veces demasiado) todo lo quieren experimentar, todo lo quieren usar, son muy independientes y en cuanto han entendido cómo funciona algún equipo o artefacto, rechazan la ayuda de los adultos. También son niños que crecen en guarderías, centros maternales, que socializan muy pronto con otros niños, pero reciben poco tiempo de sus padres. Todo esto los hace distintos y todo esto influye en su carácter y en su aprendizaje.

Los educadores y los padres no podemos ignorar las características de los niños de hoy ni la oferta de comunicación y de información que la sociedad moderna pone al alcance de casi todos.

¿CON QUÉ CUENTA EL NIÑO PARA INICIAR LA LECTURA?

Como el texto es un producto intelectual que requiere de un lector inteligente, que pueda razonar, deducir, contrastar, inferir, etc. para poder procesar la información y transformarla en conocimiento propio, que debe contar con la capacidad de memoria (para recuperar la información enciclopédica guardada y almacenar la nueva), que debe disponer de un buen manejo del lenguaje (y hasta de varios lenguajes) y del dominio de la mecánica de la lectura, según cada idioma, hay una serie de requisitos (antecedentes de la lectura) que se deben cumplir, con mucha anterioridad, para augurar un lector exitoso:

a. Un cerebro lector:

La lectura, como nos enseñó el Inca Atahuallapa _en el texto al inicio de este libro_ no es innata, sino adquirida. Es una tarea más que se le agregó a las muchas que ya realizaba el cerebro. Durante miles de años el cerebro humano no se vio obligado a leer. Esta actividad es relativamente reciente, inició hace alrededor de 6000 años (nuestra especie lleva unos 150 000 en la Tierra). De manera que nuestro cerebro tuvo que aprender a leer y eso, también, lo cambió.

El cerebro humano ya tenía un "cableado neuronal" especializado en captar y procesar imágenes y sonidos. Esta misma estructura es la que usó y especializó en captar letras, palabras y significados. "Somos el producto de la evolución y la evolución no puede mirar hacia delante y plantearse cuál es la mejor manera de hacer algo. La evolución simplemente existe, es un mero proceso de selección natural. A veces eso conduce a mejoras fantásticas, pero otras veces da lugar a cosas que son chapuceras y desastrosas", afirma Gary Marcus.(113)

Precisamente porque aprovechamos estructuras existentes para un trabajo nuevo es que, mientras leemos, corremos el riesgo de distraernos, a causa de lo que seguimos viendo, oyendo, oliendo, etc, de perdernos en nuestros pensamientos internos _distintos a los que surgen a partir de la lectura_, porque estamos empleando "equipo" cerebral que se usa, a la vez, para muchas otras tareas. Si fuéramos como una computadora (y aquí nos gana la tecnología) tendríamos un sistema especial, una especie de módulo solo para leer, nada nos distraería y haríamos la tarea de manera muy eficiente, pero nuestro cerebro no funciona así. (114)

En todo caso, y a pesar de la imperfección, nuestro cerebro es capaz, gracias a su plasticidad, específicamente, de aprender a leer con bastante facilidad y eso es lo que importa. El niño cuenta con un cerebro que está listo para percibir y procesar imágenes, que son las condiciones

necesarias para que se dé la lectura. Nacemos con un cerebro que ya es capaz de procesar los sonidos y las imágenes (y las letras entran dentro de esa categoría). Como señaló elocuentemente el científico cognitivo Steven Pinker, "Los niños tienen el cableado para el sonido, pero la letra impresa es un accesorio opcional que debe ser fijado rápido y concienzudamente" Para adquirir este sistema antinatural, los niños precisan de unos entornos educativos que sustentan todas las partes del circuito que han de ser fijadas para que el cerebro lea", afirma Maryanne Wolf y con ello destaca el importantísimo papel del adulto en esta tarea. (115)

En síntesis, nuestros niños cuentan, a nivel cerebral, con el equipo necesario_ aunque no sea exclusivo_ para leer y los adultos tenemos que aprovechar y potenciar esa facilidad. Lo que debemos hacer, en esta etapa, es estimular su actividad cerebral mediante juegos, canciones, juguetes, toda clase de imágenes, música, paseos y todo lo que, tradicionalmente, hemos hecho en nuestros hogares. Adicional a esto podemos aprovechar algunos programas de televisión, o de la computadora, si es posible, programas apropiados a su edad, sobre animales, historias muy simples, con una estructura sencilla. Es importante que el niño agudice la vista, el oído, perciba detalles, sonidos porque eso le ayudará, después, a distinguir y reconocer los sonidos (fonemas) y las letras (grafemas). "El cerebro de un niño pequeño se prepara para leer bastante antes de lo que uno jamás sospecharía, y utiliza para ello casi toda la materia prima de la primera infancia, cada imagen, cada concepto y cada palabra. Y lo hace aprendiendo a utilizar todas las estructuras importantes que constituirán el sistema de lectura universal del cerebro", afirma Marianne Wolf y destaca, a la vez, la importancia de estas actividades como antecedentes de la lectura. (116) y más adelante agrega: " Antes de que aprendan a reconocer una letra automáticamente (…) los niños tienen que convertir algunas de sus neuronas del córtex visual en especialistas en detectar el minúsculo y exclusivo conjunto de rasgos de cada letra". (117)

Claro que potenciar su cerebro, en esta edad temprana, no es únicamente ejercitar al niño en reconocer letras. Lo más importante es interrogarlo, muy a menudo, sobre lo que hace, lo que hay en el medio ambiente, lo que le leen y prestar atención a sus respuestas. Hay que enseñarlo a pensar y para ello nos podemos valer tanto del juego normal como de los juegos didácticos, de los juegos tradicionales como de los novedosos juegos electrónicos.

b. Lenguaje:

Vimos, en el capítulo anterior, como el niño adquiere, muy pronto, el lenguaje. Aprendimos que al año ya dice unas tres o cuatro palabras y que a los dos años ya se comunica sin problemas, produce oraciones gramaticalmente correctas y cuando "inventa" nuevas palabras _ porque en esa etapa se da una gran creatividad lingüística_ lo hace respetando las leyes fonológicas de su idioma. Como antecedente de la lectura podríamos pensar que, en lo que respecta al lenguaje, tendría el problema resuelto, pero eso no es cierto.

No es cierto porque no se escribe como se habla y el niño solo ha tenido oportunidad de aprender el código oral: la forma dialectal que se usa en su casa, en su comunidad. Ese código oral no le sirve para leer. La lectura exige un manejo, muy eficiente, del código escrito y, en la edad temprana, el niño está muy lejos de aprenderlo.

Si el adulto intenta leerle un cuento, por ejemplo, rápidamente se percata de que el niño no está entendiendo las estructuras ni el léxico, es decir, no se está dando la comprensión lectora. La sensación es como si estuviéramos usando otro idioma. Voy a contar la experiencia

con Sofía, una niña de tres años. Cuando le comenzaron a contar Cenicienta y Blancanieves, se aficionó a los cuentos de hadas. Sentía verdadero placer por esas historias. Sus padres le compraron, también, la versión en películas. Un día, después de ver Cenicienta, comenzó a pedirle al papá que se casaran, el papá le explicaba una y otra vez que no podía porque ya estaba casado con su mamá. Ella se resignaba con tristeza, pero al día siguiente volvía con la misma petición y el papá le repetía lo mismo. A veces ella agregaba: _ está bien, eres el príncipe de mami. Y el papá le decía: _sí, soy el príncipe de mami. Así pasó el tiempo hasta que un día, viendo la película, ya al final, justo cuando Cenicienta baila con el Príncipe y el narrador dice "Y se casaron y fueron muy felices", ella le pedió a su papá, insistentemente que se casaran y él entendió, por primera vez, que lo quería decir era que bailaran. Así lo hizo y ella quedó feliz porque se habían casado y el papá más feliz porque había entendido la confusión de su hija y le aclaró que eso no era casarse que era bailar. Cuento esto, a modo de ejemplo, solo para que tratemos de imaginar la cantidad de enredos y confusiones, a nivel de lenguaje, que debe existir en la cabecita de los niños, sin que nosotros nos podamos dar cuenta.

A los adultos, incluyendo los educadores especializados en el tema, nos cuesta mucho entender esta situación. No comprendemos ¿por qué si el niño no tiene problemas para comunicarse ni para entender a los demás; si dispone de un léxico bastante amplio y entiende el significado de muchas palabras, no puede entender lo que le estamos leyendo? Pero, ciertamente, el niño no puede. Como vimos en el apartado anterior, se trata de dos formas del lenguaje muy distintas.

Veamos estos dos ejemplos tomados de Cenicienta y Blancanieves:

“Había una vez un gentilhombre que se casó en segundas nupcias con una mujer, la más altanera y orgullosa que jamás se haya visto. Tenía dos hijas por el estilo y que se le parecían en todo”.

La Cenicienta

“Érase una vez una hermosa reina que deseaba ardientemente la llegada de una niña. Un día que se encontraba sentada junto a la ventana en su aro de ébano, se picó el dedo con la aguja, y pequeñas gotas de sangre cayeron sobre la nieve acumulada en el antepecho de la ventana. La reina contempló el contraste de la sangre roja sobre la nieve blanca y suspiró”.

Blancanieves

Aquí encontramos vocabulario absolutamente desconocido por los niños: gentilhombre, nupcias, altanera, ardientemente, aro de ébano, antepecho… y estructuras del código escrito complicadísimas, aun para un niño mayor, como “Tenía dos hijas por el estilo” que resume, sin repetir, los defectos de la madre. Es por eso que hemos

insistido, una y otra vez, en que el código escrito corresponde a una forma distinta del código oral y por eso al niño no se le puede leer, simplemente, porque entendería muy poco y, a lo mejor, nada.

Manejar el código escrito significa familiarizarse con la forma estandarizada del lenguaje, con todo ese léxico que se considera culto, que está en los diccionarios, con todas las reglas gramaticales, ortográficas y de puntuación pero, sobre todo, con las distintas maneras de estructurar el texto escrito. Sin duda, no podemos esperar que los niños, en esa edad temprana, posean tal bagaje lingüístico. Es posible que conozcan algunas expresiones y alguna que otra palabra _de las que hemos definido como "cultas"_ por influencia de la televisión, del cine y de los videos (que en general emplean, en la traducción de sus programas, la forma estandarizada del lenguaje, pues esperan venderlos en todos los países que hablan ese idioma), pero unas cuantas palabras no es suficiente. Todavía sigue siendo un código desconocido para ellos.

Surge, entonces, la pregunta ¿cómo resolvemos este problema que parece ser cíclico? Durante años se solucionó con una medicina que hizo más daño que la enfermedad: los libros para niños se elaboraban respetando una condición: debían tener un vocabulario conocido por el niño y solo se podían agregar unas cuantas palabras nuevas, desconocidas. Eran libros con vocabulario controlado (muchos se siguen usando, todavía en nuestros países). Esta costumbre, sin duda, impedía el desarrollo lingüístico del niño. No permitía potenciar su capacidad lingüística, tan necesaria para acceder a los textos escritos corrientes.

De manera que es verdad que el niño sí posee un léxico, sí tiene un cierto dominio del lenguaje a muy corta edad, pero ese reducido bagaje lingüístico solo le sirve para comunicarse, de manera oral,

con su familia y con los de su grupo social. Si queremos que el niño pase del código oral, que domina, a la forma estandarizada del lenguaje, que desconoce, no podemos usar con ellos sólo libros con vocabulario controlado_ como ocurre con muchos de la llamada Literatura Infantil y con los textos escolares_. Para lograr este paso tendríamos que combinar este tipo de libros, con narraciones orales e introducir, poco a poco, pequeños textos _no pensados para niños_ que sí manejan un lenguaje estandarizado. Al usar estos últimos tenemos que ir explicándoles lo que significa cada palabra o cada expresión y ayudarles con más frecuencia. No podemos solo leerles, eso es un error, hay que explicarles y hay que interrogarlos, cada cierto tiempo, para comprobar si la compresión se está dando o no. "Los lingüistas especializados en la infancia, como Jean Berko Gleason, insisten en que cada vez que un niño aprende a nombrar algo (…) un cambio cognitivo de gran importancia también ha empezado a conectar el sistema en desarrollo de la lengua oral a los sistemas conceptuales asimismo en desarrollo", afirma Maryanne Wolf. (118)

Para potenciar la capacidad lingüística del niño, también podemos recurrir al cine, a la televisión, a los videos, porque las imágenes facilitan muchísimo la comprensión de nuevos conceptos y porque también en ellos, como ya comentamos, se usa la forma estandarizada del lenguaje y el niño va adquiriendo ese léxico que la sociedad considera "culto", "prestigioso" y se familiariza con expresiones idiomáticas, que son propias del código escrito.

El aprendizaje del código escrito, de esa forma estandarizada del lenguaje, no finaliza nunca, por más estudiados que seamos. Hay que seguir aprendiendo y estar atentos a las reglas, sobre todo porque la sociedad desprestigia a quien se aleja de la norma. (119)

La tarea, entonces, con respecto al lenguaje y a la preparación de ese futuro lector exitoso, desde esta etapa temprana, consiste en potenciar

y enriquecer el léxico que maneja el niño. Ya domina un código, ahí no se necesita mayor trabajo, el esfuerzo debe concentrarse en que llegue a dominar el otro, el código escrito, es decir, la forma estandarizada del lenguaje y las estructuras que se emplean a la hora de escribir.

El niño, conforme se acerca a los textos literarios, noticiosos o de la vida cotidiana (como serían las señales de tránsito en las carreteras, facturas, anuncios, etc) se familiariza con su silueta estructural y con las expresiones propias del género y comienza a funcionar como un lector. Por ejemplo, cuando escucha "Había una vez…" o "En un reino muy lejano…" comienza a aprender que esta estructura narrativa (que a los adultos nos parece tan sencilla) lo conecta con un mundo que, si bien no lo puede ver, no lo conoce, no lo puede tocar, tiene que asumir que existe y aceptarlo como verdadero.

Desde las primeras experiencias lectoras ya se inicia esa especie de contrato (como diría Eco), entre el autor y el lector, de aceptar como verdadera toda la ficción que el texto nos va entregando, aun sabiendo que es ficción. Es verdad que es complicado para un niño, pero es a este tipo de estructuras lingüísticas, además del léxico (nosotros no tenemos reinos, por ejemplo) a las que me refiero cuando digo que el lenguaje se puede convertir en una barrera insalvable para el lector, que se inicia, si no lo trabajamos, adecuada y concienzudamente, desde la edad temprana.

c. Mucho material

Otro de los aspectos con los que cuenta el niños de hoy es la gran cantidad y variedad de materiales de lectura, que la sociedad le pone a su alcance. Textos hay por todas partes y de todos tipos, muy

ligados, también, a distintas plataformas de comunicación. Nuestra sociedad nos ha inundado de materiales de lectura, imágenes, sonidos. El problema no es que falten materiales de lectura, el problema, más bien, es que hay demasiados.

Muy pronto, los pequeños comienzan a reconocer los logos de los productos de su preferencia y "leen" el nombre de la marca sin problemas. Eso nos confirma que su cerebro está listo para procesar imágenes. "El siguiente paso es la comprensión cada vez mayor de las ilustraciones. (...)Este avance se debe a que el sistema visual ya funciona a pleno rendimiento hacia los seis meses, la atención tiene un largo camino por delante hasta la maduración y el sistema conceptual crece día a día a pasos agigantados. A medida que la capacidad de atención aumenta, mes a mes, también se incrementa el conocimiento que el bebé tiene de las imágenes familiares y crece su curiosidad por las novedades", opina al respecto Maryanne Wolf. (120)

Lo que tenemos que hacer, durante esta etapa temprana, es ponerlos en contacto con muchos tipos de texto: pueden ser anuncios recortados de diarios y revistas, dibujos, fotografías, videos en pantalla o en juegos electrónicos. Todo esto con medida. También es fundamental que ellos nos vean leer textos en distintos formatos y plataformas. "Decenios de investigaciones demuestran que la cantidad de tiempo que un niño escucha leer a sus padres y a los demás seres queridos predice con bastante exactitud el nivel de lectura que alcanzará años después. (121)

Siempre es importante dedicar un espacio, especial, principalmente en la tarde o a la hora de dormir, a la lectura de textos escritos o de imágenes. Este encuentro con los materiales de lectura son los que nos ayudarán a desarrollar las habilidades mentales superiores del niño, indispensables en un buen lector y enriquecerán su vocabulario, su dominio del código escrito.

Si hay posibilidades, también es bueno ponerlos en contacto con la computadora de la casa, pues es un equipo que formará parte de su vida cotidiana, conforme crezca y será un medio excelente para comunicarse con otros y para informarse cuando lo requiera.

Estos encuentros con la lectura, en esta edad temprana, en la que hay que tomar al niño en sus brazos, y sentarlo en el regazo, reforzarán, sin duda, el vínculo afectivo y placentero entre la lectura y la sensación de afecto, de placer, de relajación, de tranquilidad, de paz. Aunado a estos sentimientos de amor y placer, los niños, a través de estas primeras lecturas, aprenden a experimentar nuevos sentimientos, lo que los prepara para entender emociones más complejas y, sobre todo, a ponerse en el lugar del otro, una habilidad que se aprende a través de los textos, pero que se practica en la convivencia diaria con los demás. (122)

Esto, como antecedente de la lectura _que es la plataforma que en la edad temprana se construye_ es fundamental para formar, más adelante, un lector profesional.

¿DE QUÉ CARECE EL NIÑO PARA INICIAR LA LECTURA?

a. Conocimientos enciclopédicos

Nos hemos referido, hasta aquí, a los recursos con los que cuenta el niño para iniciarse en el proceso de la lectura: su cerebro y el lenguaje (que adquiere muy pronto). Ha quedado claro lo importante que es potenciar las capacidades que ya posee y ponerlo en camino de desarrollarlas y enriquecerlas aún más. Hemos insistido, también, en que las bases de la lectura se construyen cada vez que les leemos o narramos historias, cuentos y vemos, con ellos, imágenes. Nos reafirma esta visión Maryanne

Wolf cuando dice:“ El aprendizaje de la lectura empieza la primera vez que se toma en brazos a un bebé y se le lee un cuento. Con qué frecuencia ocurra esto, o deje de ocurrir, durante los primeros cinco años de vida, resulta ser uno de los mejores índices de predicción de la capacidad de lectura posterior. Un sistema de clases poco estudiado divide de manera invisible a nuestra sociedad; las familias que proporcionan a sus hijos un entorno fecundo en oportunidades de lenguaje escrito y oral se alejan poco a poco de aquellas que no lo hace o no pueden hacerlo.

Los niños que empiezan el jardín de infancia habiendo oído y utilizado miles de palabras, cuyos significados ya han comprendido, clasificado y almacenado en su tierno cerebro, parten con ventaja”. (123)

Sin embargo, estos dos antecedentes de la lectura no son suficientes para iniciar este proceso. Todavía falta comenzar a introducir en ellos un conocimiento de la cultura, lo más amplio que se pueda, de la tradición y de la literatura, pues en esta etapa temprana el niño carece de ese conocimiento enciclopédico, indispensable para manejarse en el mundo y para entender los textos. Como antecedente de la lectura, una buena memoria de largo plazo, con suficientes estructuras de conocimiento, es indispensable para iniciar la formación de ese lector competente que perseguimos.

El trabajo a realizar en este sentido consiste, entonces, en enriquecer su memoria de largo plazo, su base de datos, lo que hemos llamado su “biblioteca mental”. El niño mismo siente esa necesidad y, alrededor de los 3 años, comienza a preguntarlo todo, pues al ver u oír algo, su cerebro busca algún referente interno, para comprender la información que le ingresa y, al no encontrar nada, da la alerta de que necesita información y es cuando el niño nos persigue con sus continuas preguntas. Esto sucede porque, conscientemente, comienza a crear su base de datos, su biblioteca mental. De ahí, también, la

importancia de darle respuestas correctas a sus preguntas, pues con ellas comenzará a construir el andamiaje de su edificio cognitivo.

En las páginas anteriores, cuando analizamos el texto y, principalmente, su carácter incompleto, vimos el papel que juegan los conocimientos previos en el proceso de la lectura y como esos conocimientos _ llamados, también, marcos o esquemas referenciales_ se activan conforme avanzamos en la lectura y vienen en nuestra ayuda no solo aportando la información que el autor omitió, sino también para agrupar los saberes que nos aporta el texto y poder procesarlos y guardarlos con más facilidad. Como el niño no tiene estos esquemas, el papel del adulto, en esta edad temprana, debe ser brindarle mucho conocimiento enciclopédico, para que construya este bagaje, que le servirá para entender el mundo que lo rodea y para comprender los textos, más adelante.

En este sentido juegan un papel importante los libros, los juguetes, los programas educativos de televisión o de computadora, pero lo más importante es la mediación del adulto entre el niño y estos juegos, pues será quien le adicione la información que el niño requiera.

b. El intertexto lector

Finalmente nos vamos a referir a un conocimiento que, si bien se parece al enciclopédico, tiene que ver, más directamente, con el conocimiento literario y cultural que debe poseer cada lector. Es un conocimiento que se construye a partir del cúmulo de lecturas que haya realizado una persona: el intertexto lector, definido por Riffaterre (1980) como la "percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido." (124) El intertexto lector, forma parte de esa competencia literaria que alcanza un lector maduro, profesional. Se refiere a un paquete

de conocimientos que todo lector va construyendo, a partir de las lecturas que ha realizado.

El lector asiduo acumula códigos culturales: símbolos, figuras, explicaciones mitológicas así como expresiones literarias, estructuras narrativas, referencias y datos que corresponden al mundo literario y artístico y es capaz de identificarlos en las nuevas obras. "El intertexto lector es un componente de la competencia literaria y, desde el espacio que ocupa en ella, regula las actividades de identificación, de asociación y de conexión en el proceso de recepción; se ocupa de activar y seleccionar los saberes concretos que regulan las reacciones receptivas ante estímulos textuales", señala Antonio Mendoza. (125) Gracias al intertexto lector, el usuario reconoce los intertextos de la obra y logra la meta: la comprensión global del texto.

Cuando, en los capítulos anteriores, analizamos la construcción de la significación textual, hablamos de la intertextualidad, de como un texto se vincula con otros, a veces de manera explícita _por medio de citas _ o gracias al artificio de la connotación: por el tema que toca, por el estilo, por el ritmo, las alusiones y sugerencias y que es a través de esta característica que quedan plasmados no solo el mundo cultural del autor, sino también su época. Ahora bien, cada vez que un lector lee un texto esta nueva lectura aumenta su edificio de lecturas previas y esta riqueza será su intertexto lector_ una herramienta indispensable en un lector profesional_. "Cada lector posee un intertexto personal, es decir, el lector va componiendo su competencia lecto/literaria a modo de un mosaico de citas y de referencias que le permiten reconocer las peculiaridades formales, de tipología textual, de recursos expresivos, de connotaciones y de intencionalidad que parcialmente comparten las distintas producciones literarias entre sí. Ese mosaico está integrado por las aportaciones consolidadas, sedimentadas de sus lecturas previas, de sus experiencias literarias y de sus conocimientos".nos explica Mendoza. (126)

En cada acto de lectura/recepción, agrega este mismo autor, se activan todos los conocimientos previos relacionados con la literatura y la cultura que posea el lector, en respuesta a los estímulos del texto y, de esta manera, el lector puede establecer las conexiones que exige el texto y alcanzar su significación. Este acto, en una acción cíclica, se devuelve al mismo lector ampliándole su intertexto personal.

Sin embargo, si el usuario no posee un intertexto lector abundante, el texto le puede resultar incomprensible o de muy poco interés. Por ejemplo, no es lo mismo leer Cien Años de Soledad, de Gabriel García Márquez, teniendo en nuestro intertexto lector los conocimientos bíblicos sobre el pecado original y la salida de Adán y Eva del Paraíso, que desconociendo este relato. Una buena parte de esta obra alude a la Biblia y, poder establecer esta conexión, es requisito para captar la significación de la novela.

El éxito en la comprensión de un texto supone que seamos capaces de identificar claves y reconocer las alusiones, que en el plano de la connotación (en el nivel inferencial) contiene el texto.

Ahora bien, el intertexto lector no surge de la nada, ya vimos que es el producto de una serie de lecturas y, por lo tanto, hay que formarlo. Esto se logra ampliando la experiencia lectora de los niños (y si es posible conviene ponerlos en contacto, también, con obras de arte: pinturas, esculturas, piezas musicales, etc.). Entre más se les lea (o lean ellos mismos), más aumentará su intertexto lector.

Mendoza recomienda, para iniciar la formación del intertexto lector, usar el cuento: “El cuento, como forma narrativa accesible para el receptor novel se convierte en elemento básico para alcanzar el objetivo educativo de potenciar y desarrollar el intertexto del lector. Puede considerarse, en suma, como un género con amplias posibilidades para construir,

advertidamente, un conjunto de saberes operativos y de conocimientos literarios, que sean asumidos como efectivos interrelacionados en la competencia literaria y disponibles para diversas necesidades ante una actualización textual. Paralelamente a esta conceptualización, destaco que favorecer la interconexión de contenidos dispares equivale a desarrollar y educar la capacidad de formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, de advertir intencionalidades, de activar la sensibilidad receptiva. Y todo ello, en suma, revierte en educar la capacidad para saber interactuar con el texto, de cooperar en la re-creación de la obra y construir una interpretación". (127)

Ciertamente los cuentos populares, con toda la tradición y el folclor que encierran, son ideales para iniciar la formación del intertexto lector, como señaló Mendoza, pero también es verdad que todo texto sirve a ese fin, pues todos aportan datos y referencias que contribuyen a formarlo y ampliarlo. De esta manera, el intertexto lector siempre está en constante cambio, lo que, a su vez, beneficia la recepción de los nuevos textos. La lectura se convierte en un paseo que va, constantemente, del interior del texto al interior del lector. Durante el proceso de la lectura, el texto muestra sus conexiones sus alusiones a otros textos, el lector los puede identificar, si cuenta con referentes en su intertexto lector y de esta manera logra construir el significado. "La lectura de un texto cuya tipología está catalogada en nuestro intertexto y conocimiento convencional previo presenta menores dificultades de comprensión", señala Mendoza.

A la hora de formar este intertexto lector, en los niños, conviene mantener un diálogo que les permita establecer, con la ayuda del adulto, las conexiones con otros textos. De esta manera el niño aprenderá a reconocer tipos de narraciones, expresiones, ciertas estructuras, fuentes, así como ciertas estrategias narrativas que usan los escritores. Estas habilidades servirán, más adelante, para desenvolverse con éxito en

sus lecturas."El intertexto lector aporta los referentes necesarios para identificar el intertexto discursivo, de la obra; y entonces puede decirse que la actividad de recepción alcanza su meta: las referencias del texto se relacionen con los conocimientos y las experiencias del lector"afirma, una vez más, Mendoza. (128)

Los adultos tenemos como tarea, en esta etapa temprana, leer frecuentemente con nuestros niños y hacerlo usando materiales variados _ tradicionales y novedosos_ pues muchas de las estructuras textuales, como se repiten en varias narraciones y tipos de textos, quedarán grabadas en su memoria y comenzarán a formar el intertexto lector del niño que se enriquecerá con cada lectura, pero, principalmente, con el diálogo que se genere entre el adulto y el niño en torno a esa lectura.

Para finalizar, tenemos que reconocer que fomentar la lectura en la edad temprana del niño no es, necesariamente, enseñarle a leer solito _aunque puede ocurrir_, es establecer las bases adecuadas y necesarias para la lectura, es dotarlo de los antecedentes que esta demanda: Preparar su cerebro para que pueda realizar una tarea mental que será complicada, enriquecerles el vocabulario para que identifiquen la terminología que van a encontrar en los textos, aumentar su acervo cultural, todos esos conocimientos enciclopédicos con que se construyen las fábulas y las narraciones de los textos y, finalmente, comenzar a formarles su intertexto lector, para que una lectura sirva de alimento a la que sigue y así, sucesivamente, por el resto de su vida. Si hacemos esto en los primeros años de vida, el niño llegará a la escuela con mucha ventaja para convertirse en un lector exitoso.

Citas y Referencias

Citas y Referencias

(1) Marsé, Juan , Premio Cervantes. **Reportaje de Borja Hermoso**. Publicado por el diario El País en su versión digital, el 23/04/2009, España.

(2) Nicholas G. Carr es experto en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). **Is Google making us stupid? (¿Está Google volviéndonos tontos?)**, publicado en la revista The Atlantic. Citado por Grau, Abel. Reportaje Internet cambia la forma de leer... ¿y de pensar? Diario El país, en su versión digital. España 10/10/2008.

(3) Citado por Grau, Abel. Reportaje **Internet cambia la forma de leer... ¿y de pensar?** Diario El país. España 10/10/2008.

(4) Para más información consúltese su libro **Educar en la era planetaria** (Morin, Edgar; Ciurana, Emilio Roger; Motta Raúl Domingo.**Educar en la era planetaria**. Colección Libertad y cambio. Gedisa editorial.España. 2006.

(5) Citado por Wolf, Maryanne, en **Cómo aprendemos a leer.** Ediciones B..España. 2008. P. 253- 254

(6) Grau, Abel. Reportaje Citado.

(7) Grau, Abel, Reportaje citado.

(8) "¿La información sin orientación creará una falsa ilusión de conocimiento y, por consiguiente, restringirá los procesos de pensamiento más cruciales, lentos y difíciles que conducen al verdadero conocimiento en sí?¿El acceso inmediato a la información obtenida con un motor de búsqueda y la cantidad ingente de datos a nuestro alcance atrofiarán los procesos más lentos y deliberativos con los que ahondamos en nuestra comprensión de los conceptos complejos, de la manera de pensar de los demás y en nuestra propia conciencia?. Maryanne Wolf.. Op Cit. P.254.

(9) Citado por Wolf, Maryanne. Op Cit. P.246

(10) Wolf, Maryanne. Op Cit. P.39-40

(11) De la Vega, Inca Garcilazo. **Comentarios Reales del Perú.** Transcrito según versión original del año 1722 Libros de Carvajal S.A. Colombia. 1990.

(12) "Cuando se enfrentó a la tarea de inventar funciones como son leer, escribir y calcular, nuestro cerebro tuvo a su disposición tres ingeniosos principios de diseño: La capacidad para establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes; la capacidad para crear áreas especializadas exquisitamente precisas de reconocimiento de patrones de información y la habilidad para aprender a recoger y relacionar la información, procedente de esas áreas de manera automática. De una u otra manera, esos tres principios de la organización cerebral son los cimientos de la evolución, el desarrollo y el fracaso de la lectura".Wolf, Maryanne. Op Cit. P. 28-29

(13) "Dehaene y su grupo afirman que las mismas áreas utilizadas para reconocer las serpientes, los arados y las lunas terminaron siendo utilizadas para reconocer las letras". Wolf, Maryanne. Op Cit P.177

(14) Puede leer sobre esta organización en: http://www.oecd.org/

(15) Pisa 2006 Informe Español. http://www.mec.es/multimedia/ Publicado el 19-11-07

(16) Cabrera Cortés, Irilia A. **El procesamiento humano de la información**. En busca de una explicación. http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/ Publicado el 30 de septiembre del 2003.

(17) Schmidt, Siegfrid J. **Teoría del texto**. Editorial Cátedra. España. 1973. P.153

(18) Schmidt, Siegfrid J. (1973): Texttheorie, München, Fink Verlag (trad. española: Teoría del texto, Madrid, Cátedra, 1978.

(19) En 1965 Theodor H. Nelson (Universidad de Brown) acuña, en su trabajo A File Structure for the Complex, the Changing and the Indeterminate , los términos "hipertexto" e "hipermedia", conceptos que después desarrollará en su obra .

(20) Citado por Rodríguez, Jaime A. **El relato digital**. http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/Facultad/sociales_virtual/publicaciones/relatodigital/r_digital/bibliografia/virtual/chartier-completo.html. Roger Chartier nació en Francia en 1945 y actualmente es Director de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales (EHESS) de París. El texto citado corresponde al libro: **Del códice a la pantalla: trayectorias de lo escrito.**

(21) Citado en http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/Facultad/sociales_virtual/publicaciones/arena/convergen.htm. También se puede consultar su obra: Landow, George. **La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología en El Hipertexto y la teoría crítica**. Editorial Paidós, Buenos Aires.1995

(22) Consultar: Vouillamoz, Nuria. Literatura e Hipermedia. Editorial Paidós. Barcelona. 2000.

(23) Para más información consultar: Barthes, Roland. La muerte del autor, en El susurro del lenguaje. Editorial Paidós, España.1987.

(24) Paz, Jorge Alberto y Fraga, Rubén Alejandro. La telaraña digital. www.jorgealbertopaz.com.ar/spiderweb/menu.htm

(25) Nacion.com Costa Rica, Lunes 11 de mayo de 2009 Estudiante irlandés engaña a medios con cita falsa en Wikipedia .

(26) Morin, Edgar. **Método IV**. Editorial Cátedra. España. 1991. P.17

(27) El concepto de "marcos" fue introducido por la psicología cognoscitiva y la inteligencia artificial.

(28) Morin, Edgar. El Método IV. Op. Cit. P.19

(29) Goleman, Daniel. **La psicología del autoengaño**. Editorial Atlántida. Argentina. 1997. P. 238 "Cuando los labios de una persona se apoyan en los de otra ¿se trata de un beso o de una resucitación boca a boca? Un marco ofrece un foco de atención "oficial", acorde con la temática de lo que se está desarrollando.

(30) Edgar, Morin. **Método IV.** Op.Cit.. P 24 (Nota de pie de página) 1. De ahí la pertinencia de principio de todos los trabajos que muestran cómo cada espíritu dispone de un "utillage mental" cultural e histórico, experimenta las categorías y clasificaciones que en cada tipo de sociedad determinan la percepción de lo real y la visión del mundo (Véase L. Fevbre, 1942; M.Bakhtine, 1970; J.Delumeau, 1967; R, Mandrou, 1961; M. Foucault, 1966, etc.)

(31) Morin, Edgar. **El Método III.** Editorial Cátedra. España. 1999 .P 22

(32) Grau, Abel. Reportaje citado.

(33) Consultar Eco, Umberto. **Lector in fabula.** Editorial Lumen. Barcelona. 1981

(34) Muchas empresas, cuando elaboran un producto para niños, acostumbran someterlo a los criterios de un grupo de madres y ellas, muy rápidamente, señalan los posibles peligros, pues las mujeres manejamos un archivo de peligros de millones de años que activamos cuando tenemos hijos y nos hace estar muy alerta con ellos.

(35) Término propuesto por Honrad Lorenz , citado por Morin, Edgar. **Método IV**. Op Cit. P. 29

(36) El espíritu humano no refleja el mundo: lo traduce a través de todo un sistema neurocerebral donde sus sentidos captan un determinado número de estímulos que son transformados en mensajes y códigos a través de las redes nerviosas y es el espíritu-cerebro el que reproduce lo que se llaman representaciones, nociones e ideas por las que percibe y concibe el mundo exterior Morin y Capra. **Teorías de la Complejidad.**

(37) Van Dijk, Teun A. **Estructuras y funciones del discurso.** Editorial Siglo XXI. 1987. P. 91 y sigs.

(38) Morin, Edgar. Esta cita corresponde a las páginas 43-77 de **L'intelligence de la complexité**, editado por L'Harmattan, París, 1999. Publicado en Internet. Traducción de José Luis Solana Ruiz.

(39) Van Dijk,Teun A. Op. Cit. P.87

(40) Idem. P. 86

(41) "La memoria humana ha sido denominada "el supremo enigma intelectual del siglo" (Anderson y Bower,) Human associative memory, Winston, Washintong. D.C: 1973).

(42) Goleman, Daniel. Op.Cit. P. 73

(43) Morin. Edgar. **Método III**, Op.Cit. P.20

(44) Idem. P.75-76.

(45) Biólogo que obtuvo el Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1972 por sus trabajos sobre el sistema inmunológico.

(46) Rubenreal. **Cerebro humano.** Clímax del Universo. http://groups.google.es/group/soc.culture.dominican-rep/browse_thread/thread/bc981711d2b86afa/b86b4e23ca7f32a8?lnk=st&q=cerebro&rnum=6 . Publicado: 08-09-1998

(47) Wingfield, Arthur y Byrnes, Dennis L. **Psicología y Memoria Humana.** Editorial Trillas 1988. P. 15

(48) Morin, Edgar. **Método III**, Op.Cit . P.68

(49) Wingfield, Arthur y Byrnes, Dennis L. Op.Cit. P. 323

(50) Idem. P.15

(51) Morin, Edgar. **Método IV,** Op.Cit . P 20.

(52) Goleman, Daniel. Op.Cit. P 96-97

(53) Idem. P. 85

(54) Wingfield, Arthur y Byrnes, Dennis L. Op.Cit. P. 277

(55) Morin, Edgar. **Método III**, Op.Cit. P. 114

(56) Goleman, Daniel. Op.Cit. P.84

(57) Para más información sobre este tópico se puede consultar en Internet el programa REDES, de Televisión española. Además Edelman afirma que: "El cerebro puede hablarse a sí mismo y el cerebro consciente puede usar sus discriminaciones para planear su futuro, narrar su pasado y desarrollar un yo social.
Citado por Ripalda, Irene. **Algunas ideas de Gerald Edelman sobre el darwinismo neuronal.** http://www.elementos.buap.mx/num57/pdf/51.pdf. Consultado 27-08-2009

(58) Morin, Edgar. **Método III**, Op.Cit. P. 20

(59) Wingfield, Arthur y Byrnes, Dennis L. Op.Cit. P.18

(60 Idem. P.174

(61) Idem. P.218

(62) Goleman, Daniel. Op.Cit. P 73-74

(63) Nota: Los estudiantes, cuando van a un examen de "memoria" como llaman ellos a esas evaluaciones que consisten en repetir datos en vez de razonar, analizar, interpretar lo estudiado, usan una frase que ilustra lo que es esta memoria: "no me mueva" porque voy para examen de tal materia, dicen ellos, como si al moverlos desordenara esa "bodega informativa".

(64) Van Dijk,Teun A. Op. Cit. P. 78-79

(65) Wingfield, Arthur y Byrnes, Dennis L. Op.Cit. P. 29

(66) Goleman, Daniel. Op.Cit. P.75-76

(67) Van Dijk,Teun A.. Op. Cit. P.83

(68) Wingfield, Arthur y Byrnes, Dennis L. Op.Cit. P. 24

(69) Vygotsky, Liev S. **Psicología del arte**. Barral Editores. Barcelona. 1972. P. 75

(70) Eco, Humberto. **Lector in fabula.** Editorial Lumen, Barcelona, 1999.

(71) Morin, Edgar. **Método III**. Op.Cit. P. 39

(72) Van Dijk, Teun A. Op. Cit. P. 83

(73) Idem. P.126

(74) Consultar Sartre, Jean Paul. **Escritos sobre literatura**. Editorial. Alianza. Madrid. 1985

(75) Nota: Esto lo dijo el escritor costarricense Joaquín Gutiérrez, en una conferencia dictada, hace varios años, en la Universidad de Costa Rica.

(76) Morin, Edgar. Método III, Op.Cit. P. 39

(77) Tomado del Semanario Universidad de Costa Rica. P.6 del 13 al 19 de mayo de 2009.

(78) Block de Behar, Lisa. **Una retórica del silencio.** Editorial siglo XXI, México 1984. P. 54

(79) Morin, Edgar. **Método III**, Op.Cit. P. 108

(80) Block de Behar, Lisa. Op. Cit.. P.69

(81) Solís, Ester. **"La Encajera de Vermeer (Lectura de Imagen)"**, Universidad de Costa Rica, San José, 2008. Fuentes consultadas para este estudio:

- Wikipedia, "La Encajera". Dirección: http://es.wikipedia.org/wiki/La_encajera. Consultado setiembre 2008.
- ArteEspaña. "Pintura Barroca en Holanda". Dirección: http://www.arteespana.com/barrocoholanda.htm. Consultado en setiembre 2008.
- ArteHistoria. "La Encajera de Vermeer". Dirección: http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/obras/1502.htm. Consultado en setiembre 2008.
- The Essential Vermeer. "Lace and lacemaking in the Time of Vermeer". Dirección: http://www.essentialvermeer.com/lace/lace.html. Consultado setiembre 2008.

(82) Confucio (551 AC-478 AC) Filósofo chino.

(83) Guiraud, Pierre. **La semántica.** Fondo de Cultura Económica. México,1960. P.36-38

(84) Maryanne Wolf. Op.Cit. P.25

(85) "Si leemos un texto, la formación del sentido es un proceso dialógico/recursivo: las palabras más usuales tienen muchos sentidos virtuales, dependiendo la precisión del

sentido de una palabra en una frase del sentido de las palabras que forman parte de la misma frase o el mismo discurso; el sentido de estas diferentes palabras adquiere forma en función del sentido global de la frase o discurso, el cual adquiere forma en función del sentido particular de las diferentes palabras. De este modo comprendemos la frase a partir del sentido de las palabras al mismo tiempo que el sentido de las palabras se cristaliza a partir del que emerge de la frase. Añadamos que recurrimos al contexto para aclarar el sentido del texto, cosa que hace que toda lectura de un texto difícil o de una lengua extranjera se haga a partir de una dialógica recursiva palabras- texto-contexto hasta el surgimiento definitivo del sentido". Edgar Morin **El Método III** Op.Cit. P.116

(86) Morin, Edgar. **El Método V: La humanidad de la Humanidad**. Editorial Cátedra. Madrid. 2003. P. 112

(87) Consultar Eco, Umberto. **Lector in fabula.** Editorial Lumen. Barcelona. 1981.

(88) Maryanne Wolf. Op.Cit. P. 34

(89) Block de Behar, Lisa. Op.Cit. P.70-71

(90) Idem. P. 53

(91) Rodríguez Caravaca, Allan . Carta publicada por el diario La Nación de Costa Rica, en su versión digital nacion.com. 7-04-2009.

(92) Block de Behar, Lisa.. Op.Cit. P. 77

(93) Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan. **Diccionario enciclopédico de las ciencias lingüísticas.** editorial Siglo XXI. México.1978

(94) Charpentier, Jorge. **Tú tan llena de mar y yo en un velero.** Editorial Costa Rica. Costa Rica. 1984

(95) Van Dijk,Teun A. Op. Cit . P. 83.

(96) Vygotsky, Liev S. Op.Cit. P. 124

(97) Wolf, Maryanne. Op.Cit.P. 184

(98) Citados en **El intertexto lector**, Antonio Mendoza Fillola, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12470624320125064621457/index.htm

(99) Consultar Barthes, R .T**héorie du texte.** 1973.

(100) Teun A. Van Dijk distingue dos tipos de memorias: la memoria de corto plazo y la memoria de largo plazo. Para más información consúltese el libro "**Estructuras y funciones del discurso**". Págs. 77 y sgts.

(101) Van Dijk, Teun A. Op. Cit . P.88

(102) Luria, A. R. **Lenguaje y Pensamiento.** Editorial Barcelona, 1980.

(103) Citado por Hudson, R.A. en **La sociolingüística.** Editorial Anagrama. Barcelona.1981. P231

(104) Nota: En este punto son idénticos el discurso oral y el texto escrito que, como vimos ampliamente, es incompleto y omite las cláusulas que el lector ya conoce o puede deducir. Podemos concluir que el lenguaje, en su función comunicativa _ ya sea oral o escrito_ siempre va a tener ese carácter incompleto y que el interlocutor o el lector lo tendrán que completar, para lograr la comunicación y comprensión del mensaje.

(105) Nota: Los niños usan estas formas del lenguaje aniñado solo cuando representan papeles y unos hacen de adultos y otros de niños: juegan de escuelita, de casita, de doctores.

(106) Conjuga poner como comer (comiste).

(107) Nota: Un dialecto es una variante lingüística que, a pesar de algunas diferencias, permite que los hablantes de ese idioma se entiendan entre sí, sin necesidad de estudiar, previamente, esos cambios.

(108) Como sucedió en España, que de todas las lenguas que se usaban, hace unos mil años, se seleccionó primero el castellano y de esta el dialecto que hablaban en Castilla.

(109) Alófonos y archifonemas.

(110) Tal como lo explica Bloomfield, Leonard en **Habla culta e inculta.** En Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística de Garvin y Lastra. Universidad Autónoma de México.1984

(111) Consultar Fishman, Joshua. **Sociología del lenguaje.** Ediciones Cátedra. Madrid 1982

(112) Greg Childs ha trabajado por 25 años en medios para niños, ha diseñado estrategias multimedia y propuestas interactivas para la BBC de Londres y sus canales infantiles CBeebies y CBBC; el canal infantil de Al Jazeera; Zenith Entertainment y Walt Disney Television Animation en los Estados Unidos; Samoa Entertainment y SIP Animation en Paris; y Create Media Ventures en el Reino Unido. Su compañía, Childseye Cross Media Consulting, se especializa en propuestas de comunicación para niños y jóvenes, con plataformas tecnológicas multimedia. Interactividad, el "espacio" de los niños de hoy. http://www.comminit.com/es/node/281001/338

(113) Entrevista realizada por Eduard Punzet en el Programa Redes, de Televisión Española.

(114) Aunque algunas investigaciones recientes han sugerido que tal vez sí hay un área que podría estar más especializada en la lectura "Por ello sorprende el artículo publicado recientemente en la revista Neuron y firmado por Laurent Cohen y colaboradores. Gracias a un caso fortuito (un paciente epiléptico que requirió cirugía cerebral), los

científicos tuvieron la oportunidad de probar las habilidades lectoras de una persona antes y después de que se eliminara cierta área cerebral presuntamente relacionada específicamente con el reconocimiento visual de palabras.

Antes de la operación, el paciente tardaba unos 600 milisegundos en reconocer una palabra de 3 a 9 letras. Ya operado, tardaba mil milisegundos en reconocer una de tres letras, y 300 milisegundos más por letra extra. Este déficit de lectura, llamado "alexia", comprueba que el área estudiada efectivamente permite reconocer las palabras por su forma, sin tener que deletrear; función indispensable, dice Zaid, para la buena lectura.

Queda por explicar el problema de cómo, en los sólo seis mil años en que ha existido la escritura, pudo evolucionar un área cerebral especializada para leer. http://lacienciaporgusto.blogspot.com/2006/04/el-cerebro-lector.html Publicado el 26 de abril de 2006, **El cerebro lector,** Martín Bonfil Olivera.

(115) Wolf, Maryanne. Op.Cit. P. 36

(116) Idem. P.103

(117) Idem. P114

(118) Idem P.106

(119) Hay que ver lo que pierde un jefe cuando envía una nota, a sus subalternos, y esta va con errores de ortografía.

(120) Wolf, Maryanne. Op.Cit. P.105

(121) Idem. P.104

(122) Para ahondar más en este tema consultar Wolf, Maryanne. Op.Cit. P. 101 y sgs.

(123) Wolf, Maryanne. Op.Cit. P.37

(124) Mendoza Fillola, Antonio. El intertexto lector , Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12470624320125064621457/index.htm. Página consultada en julio 1 del 2009.

(125) Idem.

(126) Idem.

(127) Idem.

(128) Idem.

Bibliografía

Bibliografía

1. Barthes, Roland. **La muerte del autor,** en El susurro del lenguaje. Editorial Paidós, España.1987.

2. Barthes, Roland. **Retórica de la Imagen**. **Lo Obvio y lo Obtuso.** Paidós Ibérica, 1986

3. Block de Behar, Lisa. **Una retórica del silencio.** Editorial siglo XXI, México 1984.

4. Bofia, Martín **El cerebro lector.** http://lacienciaporgusto.blogspot.com/2006/04/el-cerebro-lector.html Publicado el 26 de abril de 2006.

5. Bloomfield, Leonard. **Habla culta e inculta.** En Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística de Garvin y Lastra. Universidad Autónoma de México.1984.

6. Cabrera Cortés, Irilia A. **El procesamiento humano de la información. En busca de una explicación.** http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/ Publicado el 30 de septiembre del 2003.

7. Charpentier, Jorge.**Tú tan llena de mar y yo en un velero.** Editorial Costa Rica. 1984

8. Chartier, Roger. **Del códice a la pantalla: trayectorias de lo escrito.** http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/Facultad/sociales_virtual/publicaciones/relatodigital/r_digital/bibliografia/virtual/chartier-completo.html Consultado en julio del 2009

9. Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan. **Diccionario enciclopédico de las ciencias linguísticas.** editorial Siglo XXI. México.1978.

10. Eco, Umberto. **Lector in fabula.** Editorial Lumen. Barcelona. 1981.

11. Eco, Umberto. **Seis paseos por los bosques narrativos.** Editorial Lumen. Barcelona 1996.

12. Fishman, Joshua. **Sociología del lenguaje.** Ediciones Cátedra. Madrid 1982

13. Goleman, Daniel. **La psicología del autoengaño.** Editorial Atlántida. Argentina. 1997.

14. Guiraud, Pierre. **La semántica.** Fondo de Cultura Económica. México.1960

15. Hudson, R.A. **La sociolingüística.** Editorial Anagrama. Barcelona.1981

16. Luria, A. R. **Lenguaje y Pensamiento.** Editorial Barcelona, 1980.

17. Landow, George. **La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología en El Hipertexto y la teoría crítica.** Editorial Paidós, Buenos Aires.1995

18. Mendoza Fillola, Antonio. **El intertexto lector,** Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12470624320125064621457/index.htm

19. Morin, Edgar; Ciurana, Emilio Roger; Motta Raúl Domingo. **Educar en la era planetaria.** Colección Libertad y cambio. Gedisa editorial.España. 2006.

20. Morin, Edgar. El Método III **El conocimiento del conocimiento.** Editorial Cátedra. España. 1999

21. Morin, Edgar. Método IV **Las ideas.** Editorial Cátedra. España. 1991.

22. Morin, Edgar. El Método V **La humanidad de la Humanidad.** Editorial Cátedra. Madrid. 2003.

23. Morin, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Editorial Paidós. Barcelona, 2001

24. Paz, Jorge Alberto y Fraga, Rubén Alejandro. **La telaraña digital.** www.jorgealbertopaz.com.ar/spiderweb/menu.htm

25. Pisa 2006 **Informe Español.** http://www.mec.es/multimedia/

26. Rodríguez, Jaime A. **El relato digital.** http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/Facultad/sociales_virtual/publicaciones/relatodigital/r_digital/bibliografia/virtual/chartier-completo.html

27. Sastre, Jean Paul. **Escritos sobre literatura.** Editorial. Alianza. Madrid 1985

28. Schmidt, Siegfrid J. **Teoría del texto.** Editorial Cátedra. 1973. España.

29. Solís, Ester. **"La Encajera de Vermeer (Lectura de Imagen)"**, Universidad de Costa Rica, San José, 2008. Fuentes consultadas para este estudio:

- Wikipedia, **"La Encajera".** Dirección: http://es.wikipedia.org/wiki/La_encajera. Consultado setiembre 2008.
- ArteEspaña. **"Pintura Barroca en Holanda".** Dirección: http://www.arteespana.com/barrocoholanda.htm. Consultado en setiembre 2008.
- ArteHistoria. **"La Encajera de Vermeer".** Dirección: http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/obras/1502.htm. Consultado en setiembre 2008.
- The Essential Vermeer. **"Lace and lacemaking in the Time of Vermeer"**. Dirección: http://www.essentialvermeer.com/lace/lace.html. Consultado setiembre 2008.

30. Van Dijk, Teun A. **Estructuras y funciones del discurso.** Editorial Siglo XXI. 1987.

31. Vigotsky, Liev S. **Psicología del arte.** Barral Editores. Barcelona. 1972

32. Vouillamoz, Nuria. **Literatura e Hipermedia.** Editorial Paidós. Barcelona. 2000.

33. Wingfield, Arthur y Byrnes, Dennis L. **Psicología y Memoria Humana.** Editorial Trillas 1988.

34. Wolf, Maryanne. **Cómo aprendemos a leer.** Ediciones B. 2008.España.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de octubre del 2009
en los talleres gráficos de
EDITORAMA, S.A.
Tel: (506) 2255-0202
San José, Costa Rica

Nº 20.495

María del Carmen Ugalde Víquez. Es costarricense. Realizó estudios de Licenciatura en Lingüística y en Filología Española y realizó también una pasantía en Terapia del Lenguaje en la Universidad de Viena, Austria.

Trabajó en distintos colegios del país. Se ha desempeñado también como profesora universitaria, tanto en la Universidad de Costa Rica como en la Universidad Nacional, en las escuelas de formación docente y en la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información.

Durante 20 años, fue directora del programa educativo La Nación en el Aula, del periódico La Nación de Costa Rica, orientado exclusivamente a apoyar la formación de lectores y a elevar la calidad de la educación del país. También, durante muchos años, atendió conferencias y talleres sobre el tema de la lectura y la escritura, en escuelas y colegios de Costa Rica, así como de varios países de América Latina, incluidas Francia y España a donde fue invitada por la UNESCO y por la Sociedad Interamericana de Prensa.

Ha publicado varios fascículos didácticos en periódicos de Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala, República Dominicana y Paraguay. Igualmente es autora de varios artículos publicados en diversas revistas educativas y en las páginas de opinión del diario La Nación de Costa Rica, así como de varios libros entre los que se cuentan: **Hacia una Lectura Activa, Ortografía Original, Gramática en Acción, Morfología, Manuales de Lectura para cuarto y quinto grados**.

Por sus servicios a la educación y a la motivación y formación para la lectura ha recibido varios premios como el de la Asociación Mundial de Periódicos y un Reconocimiento de la Sociedad Interamericana de Prensa, por el trabajo realizado en el terreno de la lectura.

La lectura es una de las actividades fundamentales para el desarrollo educativo de las personas que siempre ha centrado la atención prioritaria de gobiernos, instituciones educativas y educadores y educadoras. Sin embargo, las transformaciones cognitivas y de la información que han generado las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, TIC, y otras innovaciones, han ocasionado que la lectura adquiera en la actualidad nuevas dimensiones y perspectivas que ocasionan que leer hoy es diferente a la forma como se hacía la lectura en tiempos anteriores, aun cuando la finalidad sigue siendo el desarrollo educativo integral de las personas.

La lectura, sus formas y enseñanza, lo demuestra la autora en la obra, ha entrado desde hace tiempo en una ruptura paradigmática, por tal razón es necesario actualizar a los educadores y educadoras en tal aspecto y, ese, entre otros aspectos, es el propósito de este texto.